



Universidad de Oviedo



CENTRO INTERNACIONAL
DE POSTGRADO
CAMPUS DE EXCELENCIA
INTERNACIONAL

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DEL MÁSTER EN ENSEÑANZA
INTEGRADA DE LENGUA INGLESA Y CONTENIDOS:
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

TEACHERS IN PRIMARY EDUCATION
PERCEPTIONS ABOUT
THE AUDIO-VISUAL MEDIA
CONCERNING
A CLIL APPROACH

Autor: Pablo Fernández Menéndez

Tutor: Alberto Fernández Costales

Julio 2016

ÍNDICE

	Pág.
1. <i>Introduction</i>	3
2. Justificación.....	6
3. Marco teórico.....	12
3.1. La educación bilingüe y el enfoque CLIL.....	12
3.1.1. La teoría de las 4cs.....	15
3.1.2. CLIL como potenciador de competencias clave.....	15
3.1.3. Tipos de CLIL.....	16
3.1.4. <i>Scaffolding</i>	16
3.1.5. Ventajas y desventajas del CLIL.....	17
3.1.6. Situación del CLIL en España y Asturias.....	19
3.2. La motivación en el aprendizaje de un segundo idioma.....	21
3.3. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs).....	25
3.4. Los recursos audiovisuales en la enseñanza del idioma extranjero.....	31
3.4.1. Definición.....	31
3.4.2. Aprendizaje multimedia.....	32
3.4.3. La evolución del recurso audiovisual en el aula de idiomas... ..	33
3.4.4. La utilidad del recurso audiovisual didáctico.....	36
3.4.5. El rol del docente.....	39
3.4.6. La selección del recurso audiovisual.....	40
3.5. Los recursos audiovisuales en la educación bilingüe.....	42
3.6. El aprendizaje manipulativo y significativo en las asignaturas CLIL... ..	46
4. Investigación.....	51
4.1. Justificación y objetivos.....	51
4.2. Metodología.....	52
4.2.1. Método.....	52
4.2.2. Instrumentos.....	53

4.2.3. Población y muestras.....	57
5. Análisis de los resultados.....	59
5.1. Caracterización de la muestra.....	59
5.2. Presentación de los resultados.....	61
5.3. Interpretación de los resultados.....	77
5.3.1. Posibilidades de uso.....	77
5.3.2. El vídeo como recurso.....	81
5.3.3. El vídeo como facilitador de características culturales.....	85
5.3.4. La capacidad estimuladora del recurso audiovisual.....	88
5.4. Relación de las interpretaciones con la base teórica.....	91
5.4.1. Posibilidades de uso.....	91
5.4.2. El vídeo como recurso.....	93
5.4.3. El vídeo como facilitador de características culturales.....	96
5.4.4. La capacidad estimuladora del recurso audiovisual.....	97
6. <i>Conclusions</i>	100
7. Bibliografía.....	104
8. Anexos.....	113
Anexo 1. Cuestionario.....	114
Anexo 2. Resultados de los cuestionarios.....	118

1. INTRODUCTION.

“The image is the great instrument of instruction”

(Dewey 1897:79-80)

The aim of this Master’s thesis is to prove the efficiency of using audio-visual resources in Content and Language integrated Learning approach from the teachers viewpoint (CLIL¹ from now onwards), since one of the main weaknesses of this approach is the lack of motivation caused by misunderstanding and complexity to comprehend and understand the concepts through a foreign language (Oddone, 2011: 18).

Although bilingual education was first implemented decades ago there are not too many resources which can facilitate the learning-teaching process through an additional language. At least, in most of cases the textbook is the unique resource used in the classroom. However, nowadays the foreign language teacher and the CLIL teacher have close a hand a wide range of information and communication technological resources. They must take advantage of it and use them in their daily life at the classroom.

Different authors such as Krashen (1982) or Bialystok (2001) have agreed that most of the input that bilingual learners receive comes from written or aural texts. If we add the image to this input the comprehension will be easier. It is generally acknowledged that videos with pictures and visual demonstrations or captions usually facilitate students’ comprehension (Çakir, 2006).

The investigation-innovation of this Masters’ thesis is thought to be carried out in Spanish schools in the bilingual subjects of Science and Arts & Crafts. Our objective is to explore teachers’ perceptions about the use of audio-visual resources in these subjects, trying to assess the possible effectiveness of these teaching tools as regards three dimensions:

A) The presentation of videos facilitates knowledge and comprehension of the spoken language. This means that if the presentation of moving images is an effective resource to teach concepts and also if it is the perfect complement of the sound allowing pupils to infer meanings and ideas. In addition, we will assess if the video could be the

¹ The terms CLIL and AICLE will be used as synonyms in this Masters’ Thesis.

perfect complement of teacher' explanation or it could be one of the most useful didactic resources.

B) We will investigate about the cultural aspect, due to we know perfectly that culture is really important in CLIL, it is one of one of the 4c's of CLIL (Coyle, Hood and Marsh, 2010), we will look at the possible transfer of cultural issues through audio-visual resources. We will assess if the video could help us to transfer the characteristics of the target culture, having a vicar learning which is really effective for the pupil.

C) Finally, we are going to check if the use of the video is a good stimulus or input for further activities. It is widely accepted that the CLIL approach is usually developed through task-based projects. So we will check if the use of video could be a good stimulator and motivator to introduce the pupil in a new challenge or project.

In order to do this investigation, a comprehensive questionnaire was designed and bilingual education teachers were interviewed about the use of the audio-visual material in their classrooms. After analysing the data provided by this research tool, we will draw the conclusions which allow us to know teachers' perceptions about the video as an effective didactic resource regarding the three dimensions which have been previously commented.

This dissertation focuses on the assessment of the efficiency of the audiovisual resources about three different objectives in the CLIL classroom. In order to do it, we will start explaining the main reasons that push us to investigate this topic. In this chapter, I will mention my interests, which have been always related to the motivational power of the Information and Communication Technologies (ICTs) in the educational process; moreover we consider these tools really essential for the digital natives that we find in our classrooms today. Finally, we will explain that we need useful tools to facilitate the bilingual learning to our pupils and maybe the audiovisual resources can be one of them.

In chapter three, we present the theoretical framework, where we explain what bilingual education is and, in particular, Content and Language Integrated Learning, supported by the theories of Coyle, Hood and Marsh (2010). Then, we will describe the context where we teach and how globalization and evolution in terms of technology carry us to use ICTs in education if we intend to teach for the real world. We also review the evolution of the audiovisual resources in foreign language teaching,

addressing advantages and disadvantages, and we will expose the opinions and concerns of relevant scholars in this field.

In chapter four we further explain the objectives that we intend to achieve in this project. Then, we will detail the research process that consists on interviews through a questionnaire using questions carefully designed and a “Likert scale” which shows the degree of agreement of the subjects regarding the items of the survey. The subjects assessed are teachers working in bilingual streams in the Asturian education system.

The results will be explained in chapter five, where the results of the investigation will be presented in detail. In that point we will assess each question and we show graphs that allow us to induce our reasoning.

Finally, in the conclusion we summarize the main points and the degree of effectiveness of audiovisual resources (according to the participant teachers’ view). If we, as teachers, avoid the investigation and the use of new motivational resources and we use old methodologies about the learning-teaching process that are not adapted to society where our pupils develop their life we make really difficult the successful learning of our students and we will contribute to increase the academic failure.

On the other hand, if we take advantage of the great possibilities that ICTs bring us and we create communicative contexts and offer the real world in the closest way that is possible we make really easy and motivator the learning of languages and contents in an integrated way which is the axis of the approach where we are placed, the CLIL.

2. JUSTIFICACIÓN.

A lo largo del año 2015 desarrollé mi primera investigación educativa. En ese momento, ya estaba realmente interesado por la introducción de las TICs (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) como un recurso que el docente podía usar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera exitosa y obteniendo resultados positivos.

Las TICs nos brindan numerosas ventajas: elevan la motivación de nuestros estudiantes, los preparan para el mundo global donde viven y les permite desarrollar la competencia digital que, tal como se muestra en la actual legislación -la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa)-concretamente en el apartado competencias clave, es imprescindible para el correcto desarrollo de nuestro alumnado. Conviene reseñar que, entre otras ventajas materiales, las TICs permiten el ahorro de material impreso.

Además, son numerosos los autores que como Warschauer, Chinnery o Rathore defienden que los estudiantes que desarrollan el aprendizaje del idioma extranjero a través de la tecnología están más motivados (Warschauer, 2002; Chinnery, 2006; Rathore, 2011). Asimismo, manifiestan que prefieren el uso de estos recursos novedosos frente a otros métodos y materiales tradicionales (Golonka et al., 2014). Por otro lado, el estudiante que hace uso de la tecnología se involucra más en el proceso de aprendizaje y desarrolla actitudes más positivas acerca de ese aprendizaje. En particular, los estudiantes perciben el uso de los ordenadores como un innovador método didáctico. (Casado y García, 2000).

Si pretendemos una clasificación del uso de las TICs podemos seguir la teoría de las perspectivas de Romeo y Walker (2002), estos autores categorizan el uso de los TICs bajo dos perspectivas: La primera perspectiva establece al ordenador como un mecanismo transmisor de información. Esta perspectiva está influenciada por la corriente conductista. Por otro lado, la segunda perspectiva centra el uso de los ordenadores como un sistema que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva está influenciada por la corriente constructivista.

Nuestra intención es realizar una aproximación a ambas dimensiones, el ordenador como transmisor de conocimientos pero que a su vez mejora y hace más

efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje, enriqueciéndolo con innovadores recursos.

Por supuesto, somos conocedores de que el uso de las TICs en educación ha afectado, el funcionamiento de los colegios, las metodologías utilizadas y los objetivos y contenidos curriculares (Charalambous, 2006). De manera que como docentes debemos adaptarnos a este cambio y dar la bienvenida a estas nuevas herramientas.

Ahora, en el proceso de consecución del Máster en Enseñanza Integrada de Lenguaje Inglesa y Contenidos de la Universidad de Oviedo, tengo la oportunidad de desarrollar otra investigación complementaria. Como no podría ser de otra manera, he decidido continuar entonces la senda del análisis de las TICs en educación. Sin embargo, ahora centraré la investigación de manera específica en el uso de los recursos audiovisuales en el aula, configurada como espacio de enseñanza-aprendizaje.

Durante los periodos de prácticas que realicé tanto a lo largo del Grado de Maestro de educación Primaria con mención en Lengua Extranjera como en la consecución del Máster, tuve la oportunidad de comprobar la aplicación didáctica que el personal docente da, a los denominados recursos audiovisuales en el aula con diferentes resultados. Por otra parte, desde que comencé el periodo de prácticas del Máster en un colegio bilingüe, observé la necesidad de investigar acerca de este recurso ya que percibía que, en determinados enfoques educativos, los medios audiovisuales podrían ser una herramienta brillante a la hora de intentar desarrollar aspectos clave en la enseñanza bilingüe.

Desde un primer momento, pude ver cómo muchos de los docentes bilingües que conocí hacían uso de recursos audiovisuales con distintos objetivos. En los primeros niveles, los vídeos eran mostrados para el recitado de canciones que además implicaban un movimiento, siguiendo una metodología *Total Physical Response* (Asher, 1960) lo cual es realmente apropiado en edades tempranas, puesto que se trata en su mayor parte de canciones adaptadas al nivel de competencia del alumnado. En los niveles posteriores, los recursos audiovisuales tienden a desarrollar contenidos curriculares más extensos, reduciendo los vídeos musicales. Finalmente, en los últimos niveles de la Educación primaria se emplean más bien vídeos de contenido documental para desarrollar contenidos específicos, presentes en el currículo, usando canciones sin adaptar para el desarrollo de determinadas actividades.

El uso de estos recursos audiovisuales puede relacionarse con la educación virtual, la cual se logra cuando el estudiante relaciona los conocimientos nuevos obtenidos de manera virtual con los adquiridos anteriormente (Coll, 2004). De esta manera estaríamos logrando un aprendizaje significativo, en la cual los nuevos conocimientos se incorporan a la estructura cognitiva del estudiante de manera sustancial. Sin embargo, si es cierto que el interés y la del docente es importante, también lo es la muestra de interés y deseo por aprender de lo que se está enseñando por parte del alumnado, de lo contrario no obtendríamos los resultados esperados, un verdadero aprendizaje significativo de la lengua extranjera (Ausubel, 1983).

En los centros educativos en los que tuve la oportunidad de trabajar, conocí a grandes profesionales de la educación bilingüe que me ayudaron en mi investigación. Pero, antes, se hace imprescindible situar nuestra investigación en un contexto determinado, especificando sus destinatarios concretos, con la finalidad de establecer los parámetros necesarios para el uso significativo de los recursos audiovisuales en el aula.

Las generaciones actuales de estudiantes, incluida primaria, están realmente familiarizadas con la tecnología. Todos los días el nivel de desarrollo de las TICs crece, incrementando las posibilidades de los recursos digitales, al mismo tiempo que adquieren protagonismo en nuestra vida diaria. El desarrollo de las TICs nos ofrece un amplio rango de ventajas y posibilidades con las cuales previamente no contábamos y que contribuyen a la configuración de una visión de la realidad desde distintas perspectivas. Esto permite el enriquecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de una segunda lengua (Boix, 2009).

Desde las primeras vídeo-consolas hasta los móviles de última generación, se abre ante nosotros un mundo de posibilidades insospechadas fruto del gran avance que se ha realizado en este ámbito en un corto periodo de tiempo. En educación, tema que nos atañe, el aprovechamiento de esta tecnología presente en nuestra vida diaria no debe considerarse como una simple opción, sino que debe incluirse en el aula como una parte más del mismo, un recurso de enormes posibilidades educativas que, como ya he señalado, enriquece dicho proceso. Cada día encontramos mejores pizarras digitales, nuevos contenidos digitalizados y otras herramientas interactivas de gran utilidad para el personal docente que deben ser tomadas en consideración, no solo por su capacidad de motivación del alumnado sino también por sus infinitas posibilidades y versatilidad.

Siguiendo a Boix (2009), debemos tener en cuenta que el alumnado vive en un mundo lleno de tecnología y gráficos en alta definición que, en ningún caso, es separable del ámbito de la enseñanza. Este alumnado está formado por nativos/as digitales que ven la tecnología como algo natural y esencial en sus vidas. La enseñanza debe adaptarse a la llamada “sociedad de la información”, una sociedad de naturaleza global en la que es posible el rápido intercambio de información. El uso de las TIC en educación propicia la aparición de nuevos perfiles que modifican los roles tradicionales del proceso de enseñanza aprendizaje. Actualmente los estudiantes asumen un papel más participativo y colaborativo. De esta manera el docente asume el rol de guía de las inteligencias colectivas que se producen, pues se convierte en un gestor de conocimiento y en un guía del proceso de enseñanza aprendizaje. Así, el estudiante de manera activa, reflexiva y colaborativa construye su propio aprendizaje. La educación no debe ni puede permanecer ajena a este proceso de cambio que se está llevando a cabo en la actualidad. Sin duda, supone un desafío para el personal docente en el que será parte imprescindible el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza. No solo se trata de incluir las TIC en el aula y en la enseñanza sino también educar a los y las estudiantes en su uso responsable y no en su abuso, educar en pensamiento crítico, educar en nuevas competencias y, en definitiva, educar para la vida real así como para el aprendizaje a lo largo de la vida. En una sociedad en la que la información está al alcance de nuestra mano, el desarrollo de unos parámetros de pensamiento crítico para el consumo de la información o, incluso, para el empleo correcto de las tecnologías a nuestro alcance, se hace indispensable desde los primeros niveles educativos. En este sentido, el desarrollo de buenos usos y prácticas de las tecnologías de la información y la comunicación debe partir, en primer lugar, del docente.

Así pues, debemos establecer una continuidad en materia de tecnología entre el aula y el día a día del alumnado ofreciéndoles un material motivador y desarrollando en nuestros/as discentes el sentido crítico de modo que sean capaces de aprovechar todas las oportunidades que se les ofrecen con el empleo de este tipo de recursos. Los espacios virtuales de enseñanza, posibilitan la comunicación instantánea y directa al tiempo que están libres de las restricciones que imponen el tiempo y el espacio en la enseñanza presencial. Desterrar a las TIC de la educación o únicamente limitarse a incluirlas en el discurso metodológico sin integrarlas realmente, puede acabar separando tajantemente la enseñanza del mundo en el que se encuentra inmersa. Por ello,

deberíamos plantearnos cuál es la finalidad última de nuestra labor como docentes: ¿educar para el mundo real o simplemente transmitir conocimientos que nos brindan una utilidad limitada en la vida diaria?

Los encargados de formar a estos individuos para la realidad en la que viven son los y las docentes de hoy. Gran parte de ellos son especialistas en enseñanza bilingüe. Este enfoque se está promoviendo desde distintas instituciones educativas con el objetivo de desarrollar la segunda lengua para cubrir una de las debilidades de nuestro sistema educativo, el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que investigaciones educativas y sociológicas formuladas por instituciones tan importantes como el Centro Internacional de Investigaciones Sociológicas (CIS) han apreciado un claro déficit por parte del estudiante español sobre todo a nivel oral.

En la actualidad, son muchos los especialistas bilingües educativos que se esfuerzan en formarse para realizar la labor educativa de la manera más efectiva (Fernández, Pena, García, y Halbach, 2005). Muchos de ellos desarrollan el proceso de enseñanza aprendizaje siguiendo un enfoque educativo integrado de lenguaje y contenidos (CLIL) que consiste en la enseñanza de asignaturas de contenidos en una segunda lengua (Coyle, Hood, Marsh 2010). La integración de lenguaje y contenidos, permite que el discente establezca relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos ya que aprende el idioma a través de asignaturas relacionadas con su entorno, lo que permitirá seguir el cauce del aprendizaje natural, al cual se le da importancia también en otras metodologías.

Por otro lado, Marsh (2000), defiende que uno de los objetivos más importantes de este enfoque consiste en desarrollar en el estudiante actitudes positivas hacia el aprendizaje y desarrollo del lenguaje. Concretamente, explica que esto es crucial en países como España y Japón, donde el Inglés se encuentra distante de la vida real de las personas, ya que no necesitan usarlo para vivir (Marsh, 2000)

El docente bilingüe que sigue un enfoque CLIL y que busca el desarrollo de la enseñanza de manera adecuada hace uso de diversos recursos, entre ellos los recursos audiovisuales. Es en este campo donde pretendo realizar la investigación, en la cual comprobaré cuál es la opinión de los maestros que imparten docencia en secciones bilingües, acerca de los recursos audiovisuales en torno a tres ejes principales que contribuyen a su confirmación como un recurso didáctico efectivo en el aula bilingüe:

1º El vídeo como un recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de la segunda lengua, ya que la visualización de la imagen y la audición del sonido de manera paralela pueden favorecer el entendimiento y la adquisición del vocabulario.

2º El vídeo como transmisor de características y conductas culturales del idioma objetivo, ya que nos provee un buen ejemplo que permite el aprendizaje vicario y, por tanto, el desarrollo de la conversación usando recursos característicos de la cultura objetivo tales, como la comunicación corporal o las formas de expresión.

3º El video como estimulador, pues queremos conocer si el recurso audiovisual involucra y motiva al alumno para el desarrollo de una nueva tarea o actividad y por lo tanto atrae y acerca al estudiante al aprendizaje de la lengua extranjera.

Todo ello lo analizaremos desde la perspectiva del docente, el cual, es el primer testigo del proceso de enseñanza aprendizaje.

3. MARCO TEÓRICO.

3.1. La educación bilingüe y el enfoque CLIL.

La enseñanza de idiomas siempre ha gozado de gran valor en todos los sistemas educativos, aunque desde mediados de los 50 esta importancia se ha hecho más evidente.

Actualmente, vivimos en una sociedad globalizada donde se establecen relaciones multiculturales en todos los ámbitos de la vida diaria. La habilidad de manejar un idioma extranjero facilita este tipo de relaciones multiculturales, tornándolas en relaciones plenamente interculturales. De esta forma, el aprendizaje de una segunda lengua se antoja como una necesidad crucial. Esta necesidad no es nueva, de hecho a lo largo de la historia han existido diferentes métodos de educación de segundas lenguas. Desde el método de traducción gramática iniciado en la Antigua Grecia hasta los métodos más actualizados, la enseñanza de idiomas extranjeros ha evolucionado y mejorado mucho (Sánchez 2011: 29).

El tema que nos ocupa es la educación bilingüe y, específicamente el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Hoy en día se ha demostrado que la enseñanza bilingüe es exitosa desde el punto de vista de la enseñanza del idioma extranjero, pues investigadores como Marsh (2000) defienden que, siguiendo este enfoque, logramos igualar el aprendizaje de la segunda lengua al aprendizaje de la lengua materna lo que resulta en una más fácil adquisición del lenguaje. Pero la enseñanza bilingüe no nos brinda ventajas solo desde el punto de vista educativo, sino también desde otros campos que estudian el proceso de enseñanza como podría ser la neurociencia. De hecho, según el Dr. Matt Davis, un experto de neurociencia de la Universidad de Cambridge, el bilingüismo mejora un amplio rango de habilidades de la persona. Davis, a través de resonancia magnética, ha investigado como nuestros cerebros reaccionan cuando nosotros aprendemos un segundo idioma a través de asignaturas relacionadas con el entorno y el aprendizaje por la acción. Por otro lado, este estudio le ha permitido concluir que la persona bilingüe desarrolla el tamaño del cerebro, específicamente el lóbulo parietal inferior. Esto permite al cerebro el desarrollo de esquemas mentales más completos. Incluso concluye diciendo que el bilingüismo previene enfermedades cerebrales tales como el Alzheimer. Pero, según Matt, el bilingüismo trae consigo otras ventajas observables desde la neurociencia. Todo

esto lo expone de manera muy clara en el artículo titulado “Sí al bilingüismo: las 8 cosas que ocurren en tu cerebro cuando aprendes otro idioma” (Davis, 2014).

Sin embargo, si echamos la vista al pasado, las primeras consideraciones acerca de la educación bilingüe eran negativas. En las primeras décadas del siglo XX, se creía que este aprendizaje podría traer consigo consecuencias cognitivas indeseables. De hecho, en la conferencia internacional sobre el Bilingüismo celebrada en Luxemburgo, en el año 1928 se afirmó que el bilingüismo infantil era perjudicial. No solo por la individualización entre lenguas producida, sino porque contribuía al retraso cognitivo general (Desarrollo mental de los niños en el proceso de aprendizaje, L. S. Vygotsky, 1935). No obstante, a partir de los años 60, comienzan a aflorar datos que evidencian la necesidad de un cambio de enfoque. Investigadores de la talla de Peal y Lambert (1962) en su búsqueda por definir los efectos negativos acerca de la producción intelectual, observan que los niños bilingües con respecto a sus iguales monolingües muestran una superioridad en inteligencia verbal y no verbal. Estos resultados fueron atribuidos a una mayor diversificación estructural del intelecto y a una mayor flexibilidad mental. Posteriormente, en la década de los 70, Cummins (1979) defiende que los estudiantes tienen capacidad para diferenciar y utilizar separadamente cada lengua, sin apreciarse un déficit cognitivo en los individuos monolingües.

A partir de este momento, finales de los 70 comienzos de los 80, los investigadores consideran que los niños expuestos a dos lenguas desde edades muy tempranas conseguían un mayor desarrollo cognitivo que les permitía desarrollar más fácilmente ambas lenguas y crear esquemas mentales y verbales más complejos (Díaz y Klingler, 1991). Este resumen histórico nos demuestra que los inicios del bilingüismo no fueron fáciles aunque posteriormente diversos estudios demostraron que este enfoque es realmente positivo. A continuación, procederemos a realizar una breve explicación sobre este enfoque educativo.

El bilingüismo es un modelo de enseñanza que se caracteriza por la integración de dos lenguajes diferentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero comencemos explicando ¿Qué es el bilingüismo? A lo largo de la historia ha existido un dilema acerca de la respuesta a esta pregunta y al esbozo de una definición de este término. Según Bloomfield (1933), bilingüe es aquel que tiene un conocimiento completo de dos idiomas y puede usar ambos de manera fluida. En cambio, Grosjean (1989) le otorga un significado más pragmático definiendo al sujeto bilingüe como alguien que puede usar

cada uno de los idiomas que conoce de acuerdo a unas necesidades. Yo me posiciono a favor de la definición de Bialystok (2001), para quien bilingüe es aquel individuo que es capaz de hablar dos o más idiomas.

Cuando nos referimos a la educación bilingüe, hablamos de un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos (Siguán y Mackey, 1986). No se considerará bilingüe aquella educación que se imparte totalmente en una segunda lengua, aunque si podemos reconocer que genera individuos bilingües. Tampoco se considera bilingüe aquella educación que incorpore en el currículum asignaturas de aprendizaje de otras lenguas.

A continuación definiremos el enfoque CLIL, que será el enfoque eje en este trabajo. Para ello comenzaremos explicando cómo surge este enfoque.

A finales de los 90 las administraciones educativas centran su objetivo en el desarrollo de un mayor conocimiento de la lengua extranjera. Debido a esto surgen metodologías que eran usadas para lograr los mejores resultados, de manera que se prueban diferentes métodos. El impacto de la globalización estaba contribuyendo claramente a la formación de esta necesidad en varias partes del mundo, pero especialmente en Europa que en esa época se encontraba conformándose como la Unión Europea. Para dar respuesta a esta necesidad se buscó cual era la forma más apropiada de enseñar el lenguaje y que método podía ser más oportuno para cada etapa educativa. Se observa en este momento un debate acerca de si las horas dedicadas al aprendizaje de una lengua extranjera dentro del currículum eran suficientes para obtener resultados satisfactorios. Es entonces, cuando surge la idea de desarrollar la segunda lengua en asignaturas de contenidos, donde los estudiantes aprenderán contenidos curriculares a través de una segunda lengua. Siguiendo este enfoque se produce un aprendizaje del idioma por inmersión. Esto resultó ser muy efectivo a nivel de competencia lingüística y comunicativa, pero también por el logro de mayores niveles de autenticidad de las situaciones comunicativas, lo cual es realmente motivador para el alumnado. Nos estábamos enfrentando al nacimiento del enfoque CLIL el cual definiremos a continuación exponiendo sus principales características.

El enfoque CLIL es un enfoque dual ya que se trata de una enseñanza integrada de lenguaje y contenidos: es la enseñanza de contenidos curriculares en una segunda lengua. La asignatura puede no tener ninguna relación con la enseñanza de idiomas, por

ejemplo enseñanza de historia en inglés en un colegio en España. Este enfoque sitúa al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el maestro es un guía que gestiona los recursos y materiales educativos. Por eso, este enfoque es considerado como una educación centrada en el alumno, donde este es protagonista de su propio aprendizaje (Marsh, 2000)

3.1.1. La teoría de las 4Cs

Uno de los principios del CLIL es la teoría de las 4Cs, defendida ampliamente por Coyle, Hood y Marsh (2010): contenido, comunicación, cognición y cultura. Estos son puntos que deben aparecer en todas las tareas, lecciones o explicaciones que siguen un enfoque CLIL. El Contenido se refiere a aquellas asignaturas o temas de la lección; la Comunicación se refiere a todos los actos de intercambio de información en el segundo idioma que se realizan en el proceso de enseñanza aprendizaje, producidos por docentes y alumnado. Por otro lado, la Cognición se refiere a las habilidades cognitivas, críticas y de pensamiento que se desarrollan cuando los alumnos intentan solucionar la tarea o actividad a la que se enfrentan en el proceso de aprendizaje. El último punto sería la Cultura, que se refiere al desarrollo de actitudes respetuosas e interculturales por el alumnado que analiza y es expuesto a la convivencia con culturas diferentes.

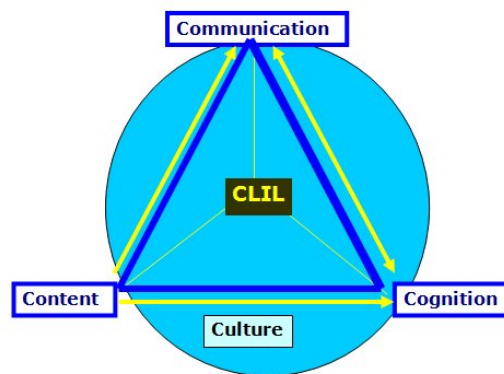


Figura 1: Marco de las 4Cs para CLIL (Coyle, 2010).²

3.1.2 CLIL como potenciador de competencias clave.

Siguiendo un enfoque CLIL, podemos lograr el desarrollo de todas las competencias clave por parte del alumnado. Aunque la competencia lingüística se estaría desarrollando en todo momento, también se logran el desarrollo del resto de

² Recuperado el 25 de Noviembre de 2015 de:
<http://www.adide.org/revista/images/stories/revista13/garcia2.jpg>

competencias. El grado de desarrollo de competencia dependerá de la asignatura en la que nosotros desarrollemos el enfoque, pues aunque en matemáticas y conocimiento del medio natural se pueda trabajar la competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología sería en el primero donde se desarrollaría en un mayor grado.

3.1.3. Tipos de CLIL

Podemos establecer varias clasificaciones en cuanto a tipos de CLIL:

Por un lado encontramos la clasificación en cuanto al número de asignaturas o contenidos que se implementan en la segunda lengua, de esta manera UCLES (2009), diferencia entre *Hard CLIL* y *Soft CLIL*:

Hard CLIL, es un tipo de inmersión parcial en el que la mitad o más de las asignaturas curriculares se imparten en un segundo idioma.

En cambio, *Soft CLIL* es un enfoque en el que determinados temas curriculares se enseñan de manera individualizada en una segunda lengua.

Por otro lado Marsh (2010), hace una clasificación de los tipos de CLIL teniendo en cuenta el tiempo de exposición o inmersión que se realiza en la segunda lengua: Así diferencia entre *Low CLIL*, *Medium CLIL* y *High CLIL*.

Low CLIL: es un tipo de inmersión muy limitada de aproximadamente 5% a 15% en lengua extranjera desarrollándose el resto en la lengua madre del alumnado.

Posteriormente, en el *Medium CLIL*, el tiempo de exposición en la segunda lengua se incrementa ocupando de un 10% a un 50%.

Por último, el *High CLIL*, se da cuando más del 50% del proceso de enseñanza aprendizaje se realiza en la segunda lengua.

3.1.4. Scaffolding

Por otro lado, siempre que hablamos de CLIL debemos de tener muy en cuenta que para que este enfoque sea efectivo, debemos usar la estrategia de *scaffolding*. El *scaffolding* o andamiaje es un concepto clave en el campo de la educación y según Schmidt (2002) consiste en ofrecer al alumnado un soporte que le ayude a alcanzar el conocimiento objetivo y que está por encima del que ya posee. Es decir, este andamiaje, se construye de la siguiente forma: el contenido desconocido se construirá a partir del lenguaje familiar y al mismo tiempo el lenguaje conocido permite el acceso al lenguaje que no es familiar. El docente que sigue un enfoque CLIL debe proveer al alumno con

las apropiadas características de andamiaje y recursos que le permitan lograr un aprendizaje significativo (Grandinetti, Langellotti y Ting, 2013).

3.1.5. Ventajas y desventajas del CLIL.

Este innovador enfoque que integra lenguaje y contenidos nos brinda una serie de ventajas que a continuación mostraré y las cuales agrupo bajo tres puntos de vista: Lingüístico, Cultural y Pedagógico. Estas ventajas han sido obtenidas basándome en estudios desarrollados por autores como Dafouz y Llinares (2005), Rowe y Coonan (2012), Garrido (2009) y Marsh (2000):

Bajo un punto de vista lingüístico:

- CLIL es una metodología que desarrolla actitudes positivas en los estudiantes acerca de sí mismos y en relación con el aprendizaje de idiomas. Esto se produce debido a que el mensaje que se envía al estudiante está más centrado en el contenido de la asignatura que en el idioma a través del que se imparte, de manera que el estudiante aprende la segunda lengua de manera natural y sin tener conocimiento de ello. (Marsh, 2000)
- Con el enfoque CLIL logramos crear un contexto comunicativo real, donde se desarrolla una interacción comunicativa espontánea, a través de intercambios de información, órdenes y exposición de opiniones acerca del entorno. De esta forma, el alumnado que se encuentra desarrollando un aprendizaje acerca de contenidos curriculares que conoce personalmente y que le son de interés logra un aprendizaje significativo. Esto permite que el estudiante esté motivado y se encuentre cómodo haciendo uso de la segunda lengua para poder comunicarse (Linares, 2005). Uno de los objetivos de las políticas Europeas en cuanto al multilingüismo es que todos los ciudadanos europeos hablen dos idiomas además de su lengua materna (Comisión Europea. Multilingüismo, 2014). El enfoque CLIL nos ofrece la oportunidad de aprender la segunda lengua para comunicarnos y transmitir ideas en otras asignaturas. Por lo que se convierte en una oportunidad única para aprender una segunda lengua en el sistema escolar ya que los programas de enseñanza de idiomas que son usados hoy en día no disponen de las suficientes horas.

Desde un punto de vista cultural:

- El enfoque CLIL surge a consecuencia del cambio, de la internacionalización. En la era de la migración y de la multiculturalidad se convierte en más y más importante la creación de ciudadanos abiertos a la integración de otras culturas. CLIL permite a los estudiantes tener una visión del mundo más abierta y los anima a aceptar la diversidad cultural y llevar a cabo relaciones interculturales de manera más fácil. Además, con el aprendizaje de un nuevo idioma los estudiantes conocen una nueva cultura y los valores de esa sociedad, ya que ellos pueden tener una vista más amplia de la realidad y ser conscientes de las diferentes formas de interpretar el mundo que los rodea. (Marsh, 2000)

Desde un punto de vista pedagógico (Garrido, 2009):

- El docente que implementa el proceso de enseñanza aprendizaje siguiendo un enfoque CLIL sabe perfectamente que es más importante conocer los intereses y el proceso de adquisición y desarrollo de la segunda lengua que la enseñanza de un determinado contenido curricular. Para ello realizan una enseñanza basada en el aprendizaje sensorial y través de la acción, estrategias realmente motivadoras para los estudiantes.
- Este enfoque necesita de la perfecta coordinación entre los docentes que imparten materia a un determinado nivel en un grupo determinado. Eso hace que la calidad de la enseñanza mejore notablemente.
- En este enfoque se desarrollan principalmente actividades de contenido práctico, para producir la interacción deseada entre docente-alumnado y alumnado-alumnado. En esas comunicaciones se desarrolla el pensamiento crítico acerca de los contenidos ya que se fomentan debates, situaciones donde se trabaja de manera cooperativa... Esta es una ventaja que tiene también un contenido cultural y lingüístico.
- Normalmente en las clases CLIL se imparten conocimientos acerca de contenidos que se encuentran en el mundo que nos rodea, esto permite que la experiencia nos ayude a interpretar los significados de las cosas y el aprendizaje de una manera más fácil

Por otro lado, también podemos nombrar algunas desventajas siguiendo a Mehisto (2009):

- Hay una ausencia de materiales y recursos diseñados para su uso en un enfoque CLIL, todo el material existente tiene que ser adaptado y desarrollado de acuerdo al enfoque y a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje determinado.
- Otro aspecto que es crucial pero de que aún no se posee una solución acorde es la evaluación en CLIL. Esta tendrá que ser determinada por cada docente dependiendo del contexto y las circunstancias.
- Por otro lado y la debilidad más importante es que actualmente no son muchos los docentes preparados para desarrollar un enfoque CLIL. Ya que el número de docentes que conoce el idioma en el que se imparte el enfoque CLIL y que tienen conocimiento de los contenidos es limitado. Además es necesario que el alumnado CLIL tenga un lenguaje básico y apropiado para solventar las actividades y tareas programadas en este enfoque.
- Por estas razones anteriormente expuestas, el desarrollo de un enfoque CLIL debe estar bien programado y coordinado entre docentes, ya que las actividades que se desarrollarán tienen que tener muy en cuenta las necesidades e intereses del alumnado y su estilo de aprendizaje. Además esta metodología es todavía más compleja cuando existe alumnado en el aula con necesidades educativas especiales, lo que es usual (Aguado y Alcedo, 2001)

3.1.6. Situación del CLIL en España y Asturias.

Los programas CLIL que en la actualidad son implementados en los colegios españoles están subvencionados por las autoridades educativas. En cambio, los modelos de implementación de este enfoque difieren de una comunidad autónoma a otra de manera significativa. Estos modelos diferentes pueden ser clasificados respecto a su contexto:

- Comunidades monolingües: donde el español es la única lengua oficial. En estas comunidades la educación se desarrolla de manera parcial en español y en uno o dos más lenguajes extranjeros utilizados en un enfoque CLIL.
- Comunidades bilingües: este modelo de CLIL se da en España donde el español es la lengua oficial pero está acompañado de una lengua co-oficial de nivel

regional. Este sería el caso del Euskera, Catalán, Gallego, y Valenciano. En estas comunidades, la educación se desarrolla en estos dos lenguajes y además en los programas CLIL se añade uno o dos más lenguas extranjeras.

En el caso de las comunidades bilingües, el apoyo concedido al lenguaje regional desde el año 1980 a través de los sistemas educativos como un medio de enseñanza del mismo ha tenido una doble influencia en educación. Por un lado, el logro de una alta experiencia después de años de práctica en educación bilingüe. Esto ha sido un gran ejemplo para el diseño e implementación de programas en otras comunidades monolingües. Esto permite la transferencia de experiencias entre unas comunidades y otras, ya que las regiones, que siempre han sido monolingües pueden aprender de las comunidades bilingües y desarrollar la implementación del CLIL. Así las comunidades que siempre habían sido monolingües pueden seguir el ritmo de las bilingües en la implementación del CLIL. Por otro lado, en las comunidades bilingües el enfoque CLIL ha evolucionado como el mejor enfoque para incorporar un idioma extranjero en un sistema donde ya convivían en el currículum la lengua oficial y la co-oficial o dialecto. Gracias al enfoque CLIL, tanto desde el punto de vista del lenguaje regional como del lenguaje extranjero se observa una forma natural de generalizar el uso de más de una lengua en un proceso instructivo. Además se ha observado que este enfoque CLIL es la mejor forma de promover el multilingüismo y la diversidad idiomática que es uno de los principios de la Políticas Europeas de la última década (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

Esta es una de las principales razones que explican el aumento del desarrollo de este enfoque en los últimos años en España. CLIL está consolidándose como una tendencia en los sistemas educativos autónomos, los cuales atienden las demandas de la nueva sociedad de la globalización (European Comission, 2006). Sin embargo, la variedad de modelos de CLIL se ha incrementado en la última década, ya que no todas las regiones autónomas han implementado el programa de la misma forma. Por ejemplo, si nos centramos en el caso del País Vasco, Cataluña, la comunidad Valenciana y Galicia, todas ellas comunidades bilingües, han seguido un enfoque diferente. En cambio en otras comunidades como Madrid o Asturias se ha firmado un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el *British Council* donde se establecen los niveles de inglés que los estudiantes en escuelas públicas deben alcanzar siguiendo un

currículum oficial, bicultural y bilingüe. Otras comunidades como Andalucía, La Rioja, Extremadura han establecido una serie de proyectos de promoción e innovación lingüística que buscan la introducción de experiencias CLIL en la etapa de primaria y secundaria (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

Todos estos proyectos están siendo implementados de manera paralela a programas de formación para docentes que cubren las necesidades lingüísticas y metodológicas para la implementación del enfoque CLIL, ya que se trata de un reto para toda la institución educativa. Esta formación incluye cursos de metodología de lenguaje en España y periodos de estudio o experiencias en el extranjero. Estos programas son normalmente financiados por los gobiernos centrales y regionales que intentan proveer a los profesionales de la enseñanza con la capacidad lingüística necesaria y las herramientas metodológicas apropiadas. Pero, de nuevo, en este caso esta formación varía mucho de unas comunidades a otras. En aquellas comunidades donde los programas de inmersión en el lenguaje minoritario tienen ya una larga tradición, como sería en el caso del País Vasco o Cataluña, los docentes de CLIL han sido capaces de transferir los procedimientos metodológicos utilizados en los programas de inmersión con los lenguajes minoritarios a los idiomas extranjeros. En cambio, en otras comunidades monolingües el escalón ha sido un poco más difícil de superar y se ha tenido que implementar determinados procedimientos metodológicos que asegurasen la instauración de un efectivo programa CLIL (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

Esta es una pequeña descripción de las características del enfoque que nosotros seguiremos en el desarrollo de nuestra investigación. En el siguiente epígrafe, analizaremos cómo afecta la motivación al aprendizaje de un segundo idioma, pues todo aprendizaje está fuerte afectado por este componente emocional.

3.2. La motivación en el aprendizaje de un segundo idioma.

La motivación se puede concebir como un constructo hipotético que explica los procesos mentales que impulsan y sostienen la actividad o la acción dirigida hacia a un objetivo (Garrido 1996, Pintrich y Schunk, 1996). Cuando el objetivo es el aprendizaje de una segunda lengua, la motivación explica la acción, la intención y la toma de decisiones respecto a la adquisición o el aprendizaje de un nuevo código lingüístico. En consecuencia, el estudio de la motivación consiste en el estudio del comportamiento, tanto si este es perceptible como si no lo es y aspectos tan definitorios del aprendizaje

como la perseverancia, la intensidad, el esfuerzo o el curso de las acciones en el uso de esa segunda lengua (Garrido 1996; Pintrich y Schunk, 1996).

Si analizamos el aprendizaje de una segunda lengua, podemos observar la estrecha relación que existe entre dicho aprendizaje y la motivación que este suscita. Así, investigadores como Richard y Schmidt (2002) definen la motivación como una de las principales causas de éxito o fracaso en el aprendizaje de una segunda lengua. De hecho, está demostrado que la tarea de enseñanza de una lengua en un aula en la que el alumnado está desmotivado se convierte en una labor muy difícil, ya que estos alumnos ocasionan dificultades porque no tienen un motivo que les estimule a adquirir el idioma objetivo. En cambio, los alumnos que están motivados muestran mayor interés, se sienten seguros frente al idioma, se esfuerzan y persisten en las actividades para lograr las estrategias que les permitan ser eficaces en el aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2002).

Según Deci y Ryan (2000) se pueden diferenciar algunos tipos de motivación pudiendo manifestar cada uno de ellos con diferentes grados. Establecen un modelo de motivación que a la distinción clásica entre motivación extrínseca e intrínseca incluyen la desmotivación.

- La desmotivación es un estado en el que el individuo presenta una ausencia de motivación y por lo tanto una falta de intención para actuar. El alumno desmotivado carece de intencionalidad. Algunos pensamientos que se derivan de esta actitud es la propia falta de capacidad, convencimiento de que la tarea es demasiado difícil para él y que no es competente para resolverla con éxito.
- La motivación extrínseca se define como “cualquier situación en la que la razón para la actuación o acción es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o auto-administrada”. Deci, Passer y Ryan (1997: 61) Es decir, son conductas que están motivadas por algún tipo de refuerzo positivo o negativo. La acción se realiza porque se pretende conseguir algo que es del interés del sujeto. Si hablamos del aprendizaje de una segunda lengua, podemos entender el proceso como aquel estudiante que se esfuerza por aprender una segunda lengua ya que sabe que para él será bueno en un futuro tener la habilidad de expresarse en ese nuevo lenguaje.
- La motivación intrínseca se define como aquella motivación o interés hacia la actividad que está basada en la satisfacción inherente de la actividad misma, más

que en contingencias o refuerzos que pueden ser consecuencia de la misma actividad. En el caso del aprendizaje de segundas lenguas el alumno que se siente intrínsecamente motivado hacia una tarea es porque experimenta sentimientos de autonomía o de competencia y además eso le permite relacionarse con otros compañeros, el apoyo a la autonomía en familia y en el aula también fomenta este tipo de motivación Ryan y Deci (2002: 10).

Stephen Krashen (1982), experto en el campo de la lingüística y especialista en teoría de adquisición y desarrollo del lenguaje, ha sintetizado su teoría de adquisición de segundas lenguas en cinco principales hipótesis: En este caso me parece que es muy relevante explicar su hipótesis principal que es la distinción entre adquisición y aprendizaje. Esta hipótesis es la más ampliamente reconocida e influyente para los lingüistas. De acuerdo a Krashen existen dos sistemas independientes de alcanzar el desarrollo de una segunda lengua: la adquisición y aprendizaje.

La adquisición es el producto de un proceso inconsciente muy similar al que los estudiantes llevan a cabo cuando adquieren la lengua madre. Este sistema requiere una interacción significativa en el idioma objetivo, es decir, una comunicación natural en la cual los hablantes están concentrados no en la forma de creación de las elocuciones, pero sí en el acto comunicativo.

El aprendizaje, en cambio, es el producto de la enseñanza formal y comprende un proceso consciente en el cual el resultado es un conocimiento consciente acerca del propio lenguaje, por ejemplo las reglas gramaticales. De acuerdo a Krashen, el aprendizaje es menos importante que la adquisición. En cambio, si tratamos de enseñar el segundo idioma a través del sistema de adquisición estaremos contribuyendo a la estimulación y motivación del niño, pues no lo estaremos enfrentando a un aprendizaje tedioso de normas y estructuras.

Krashen más adelante a través de la hipótesis del filtro afectivo y Gardner (2007) defienden que la motivación es lo que hará que el alumnado esté más predispuesto al aprendizaje, desde el momento en que el entorno de aprendizaje influye en el humor y pensamiento lo que afecta su situación y permitirá la comprensión de la situación lingüística y la habilidad para producir una respuesta a esa situación. Por otro lado, Scovel (2000) defiende que las emociones son probablemente el factor más influyente en el aprendizaje del lenguaje.

Gardner (2007), por su parte, añade que el rol del docente juega un papel esencial en la motivación del alumnado. Defiende que el docente debe proveer al alumnado con materiales, recursos, contextos y situaciones que favorezcan y despierten el interés y curiosidad del alumnado.

La metodología que el docente utiliza debe analizar y evaluar los factores que definirán la motivación del alumnado. Estos dos componentes deben ser integrados y tenidos muy en cuenta en el desarrollo de la programación y actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la organización, la exposición y los recursos utilizados en la estrategia de enseñanza afectarán de manera directa en la motivación. Krashen (1982, 20) en sus hipótesis del *input*, sostiene que el desarrollo de actividades demasiado complejas no nos brindará aprendizajes realmente significativos, en cambio la predisposición del alumnado a la realización de tareas similares si se verá afectada negativamente. Sin embargo, el interés y la curiosidad se verán beneficiadas si el docente crea lazos entre la persona que aprende ese nuevo lenguaje y la cultura y el lenguaje en sí mismos.

Ya Canale en 1983 y Richards en 2006, defienden que es clave la participación activa por parte del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo la contextualización de las actividades por parte del docente es un aspecto clave en la motivación del alumnado y sus razones para aprender el idioma. El docente deberá proveer el proceso educativo con una metodología que favorezca el desarrollo de situaciones de comunicación reales en las cuales el alumnado pueda gestionar la acción lingüística y el ambiente en el que se produce. Por otro lado investigadores como Chomsky (1986) defienden que gran parte del éxito del proceso de enseñanza aprendizaje radica en el interés que tiene el alumnado por alcanzar un determinado conocimiento.

No me gustaría cerrar este apartado sin citar a uno de los más importantes investigadores en cuanto a motivación en lengua extranjera en la actualidad: Zoltán Dörnyei (2014) ha publicado recientemente una teoría acerca de la motivación en lenguas extranjeras, conocida como *Viewing motivation* o motivación de visión. Esta consiste en el deseo que tienen los estudiantes por verse a sí mismos en un futuro usando la lengua. Esto nos sugiere que la intensidad de la motivación que tiene el estudiante hacia la segunda lengua depende de la capacidad que poseen para generar imágenes futuras de sí mismos usando la lengua extranjera para comunicarse.

Como conclusión, debemos subrayar la relevancia de la creación de un entorno de enseñanza-aprendizaje motivador que propicie intercambios comunicativos agradables, donde el estudiante interesado por la adquisición de la segunda lengua hace producciones lingüísticas, partiendo de recursos dispuestos por el docente, configurando una situación de aprendizaje ideal.

Ahora que ya hemos trazado una breve trayectoria en los antecedentes más relevantes de investigaciones precedentes acerca de la motivación en la enseñanza de un segundo idioma, analizaremos un elemento crucial, el contexto donde desarrollaremos la investigación, el cual está influenciado fuertemente por la tecnología que ha conquistado todos los contextos.

3.3. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs).

El contexto cultural en el que estamos inmersos y la sociedad y los avances tecnológicos que se están llevando a cabo nos llevan a una realidad cambiante, donde la información es fácilmente accesible en pocos segundos. El objetivo de la educación ha sido siempre la preparación de los individuos para la vida en la sociedad. Por esta razón la inclusión de las TICs (tecnologías de la información y de la comunicación) en el sistema educativo es crucial.

De hecho, para que nos demos cuenta de la importancia de la tecnología en educación basta con echar un vistazo al proyecto desarrollado por la UNESCO en 2011, conocido con el nombre de instituto de tecnología de la información en educación (IITE). Este proyecto se centra en el rol de las tecnologías de la información y de la comunicación en educación primaria. El objetivo principal del IITE sería la inclusión de las tecnologías de la información en la educación primaria, facilitando el dialogo político y construyendo fundamentos efectivos para el aprendizaje en la educación primaria a través del uso de las nuevas tecnologías³.

Al incluir las TICs en el aula, estamos contribuyendo definitivamente al desarrollo de una de las prioridades de la Unión Europea acerca de educación en las últimas décadas que es el desarrollo de la competencia digital.

Esta competencia atiende a la capacidad o habilidad para usar las tecnologías de la información e Internet como una nueva forma de alfabetización (Gutiérrez, 2003: 13).

³ Fuente: <http://iite.unesco.org/>. Consultado el 16 de junio de 2016.

De acuerdo con la Comisión Europea, la competencia digital está convirtiéndose en un prerrequisito para otros aspectos básicos del desarrollo del individuo tales como creatividad, innovación y espíritu emprendedor, sin estas capacidades los ciudadanos no podrían participar plenamente en la sociedad actual ni tampoco adquirir el conocimiento necesario para vivir en el siglo XXI (Dörney, 2003: 3).

Podemos definir la competencia digital de muchas formas pero yo he decidido hacerlo siguiendo la definición de Gutiérrez (2003: 13) para quien “el objetivo primario de la alfabetización digital sería permitir al individuo la transformación de la información en conocimiento y hacer de este conocimiento un elemento de colaboración y transformación social”.

Sin ninguna duda, es necesaria la continua formación del docente para, de esta forma, adaptarse a los continuos y rápidos avances que están teniendo lugar en el área de la educación. Sin embargo, para el alumnado, este paso solo supone una adaptación natural. La educación de la era digital sería como un segundo mundo donde los alumnos vivirían también y el cual se asemejaría más a su vida diaria, plagada de tecnología e instrumentos digitales. El papel del docente sería la unión de ambos. De esta forma, la integración del mundo educativo en el mundo digital es realmente necesaria pues estaríamos llevando la educación al entorno típico del niño, un entorno donde el estudiante es nativo y se encuentra a gusto rodeado de innovaciones tecnológicas. La educación de tiza y encerado debe dar paso a la era digital, la cual es mucho más cercana al alumno y ellos lo ven como esencial en su vida.

Por otro lado, el tema que nos ocupa está relacionado también con la enseñanza de segundas lenguas, este campo siempre ha estado relacionado con la innovación tecnológica puesto que la realidad en la que vivimos está expuesta y es modificada continuamente por las innovaciones tecnológicas que se desarrollan.

Cabe mencionar aquí que una de las medidas llevadas a cabo por la comisión Europea en materia de Educación, es la creación del concepto CALL, *computer assisted language learning*. El aprendizaje de idiomas asistido por ordenador surge a partir de un análisis realizado por la Unión Europea en materia de educación en lengua extranjera, en el que se comienza a observar que al menos ocho países Europeos habían desarrollado estrategias para incrementar el uso de las TICs en la formación de segundas lenguas. Según este estudio, se aprecia que el uso de las TICs no está

explotado plenamente en educación. De hecho, han surgido algunos problemas asociados al uso de las mismas, tales como la escasa formación del profesorado en el uso de los recursos tecnológicos o la mala calidad de material didáctico online. De esta forma, desde la Unión Europea se busca la mejora de la educación en lenguas extranjeras a través del uso de las TICs y la provisión de recursos digitales educativos (European Comission, 2006).

CALL centra su atención en todos los procesos en los que el estudiante usa el ordenador para desarrollar la competencia en lenguaje extranjero. Debemos tener en cuenta que cuando se habla de tecnología no estaremos solo hablando de ordenadores, sino también de teléfonos móviles, tabletas, mp3 y vídeo consolas. CALL promueve las siguientes medidas o estrategias:

-Uso de material proveedor de lenguaje extranjero autentico, tales como vídeo-clips, animaciones flash, *web-quests*, *podcasts*, *web-casts*...

-Entornos virtuales donde el estudiante pueda establecer una comunicación real en lenguaje objetivo, a través de email, vídeo-conferencias, redes sociales...

-Herramientas para el aprendizaje del lenguaje, aplicaciones que permiten al estudiante desarrollar fonética, pronunciación, vocabulario, gramática, ejercicios interactivos...

-Entornos de aprendizaje donde se desarrolla comunicación online. En estas plataformas se ofrece la posibilidad de establecer la comunicación entre estudiantes o con un docente.

-Aprendizaje a través de los juegos.

Los docentes tienen a su disposición un amplio abanico de herramientas TICs, las cuales pueden ser utilizadas con fines didácticos para el aprendizaje de segundas lenguas. Por su lado, Golonka et al. (2014) hacen una enumeración de las tecnologías más efectivas para el aprendizaje de lengua extranjera. Cursos online, pizarras digitales, portfolio europeo (consiste en un espacio digital donde el estudiante archiva sus tareas), corpus (colección de lenguaje extranjero autentico en forma oral o escrita a disposición del usuario), diccionarios electrónicos, anotaciones digitales acerca de características lingüísticas del idioma objetivo, sistemas de tutorización digital, actividades digitales para trabajar gramática, sistemas de reconocimiento de la voz (ASR), programas de

pronunciación, mundos virtuales o juegos serios, chats, redes sociales, blogs, foros y wikis.

Ahora que hemos nombrado la mayoría de las herramientas TICs más utilizadas en la formación en segundas lenguas, debemos destacar que en los últimos años ha habido un interesante debate acerca del uso de los ordenadores e Internet como un recurso útil en la enseñanza de idiomas. En cambio, en lo que todos estamos de acuerdo hoy en día, es que la tecnología ha conquistado todos los contextos de nuestra vida diaria y esto ha hecho que la enseñanza del lenguaje haya comenzado a ser invadida por ordenadores, Internet, y tecnologías móviles. Las técnicas usadas, las actividades digitales y el grado de aplicación de los recursos digitales en el currículum de enseñanza del lenguaje están aumentando y modificándose, debemos entonces tener en cuenta que como docente tenemos que adaptar la institución educativa a las implicaciones que traen las tecnologías por su naturaleza. Siendo conscientes de que ambas deben adaptarse y modificarse para que ambas pueden convivir de manera exitosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de su convivencia obtendremos beneficios (Uluc, 2012).

Uluc muestra en su artículo “*The Positive Effects of Integrating ICT in Foreign Language Teaching*” su gran convencimiento acerca de los beneficios y ventajas que nos brindan las TICs.

“Las Tecnologías de la información y de la comunicación junto con las más novedosas tecnologías digitales como el ordenador o Internet son las herramientas que dirigirán la reforma y el cambio educacional. Ellas pueden ser empleadas para mejorar la eficiencia y la efectividad de la educación en todos los niveles, tanto a nivel formal y no formal, así como activar el acceso a la información de manera exponencial” (Uluc, 2012).

Uluc (2012) defiende que las TICs son útiles en todo tipo de aprendizaje de segundas lenguas: en clase o en casa, con o sin docente, enfatizando o minimizando el contenido gramatical, exponiendo de manera gradual a hablantes nativos o inmersión lingüística. Además, con los actuales avances tecnológicos, y los emergentes proyectos como Web 2.0 cada vez son más comunes las herramientas digitales en los colegios. Por otro lado, la posibilidad que ahora nos brindan las páginas web de compartir archivos, ha permitido a los docentes descubrir nuevas formas a través de las cuales enganchar de manera tecnológica a alumnos inquietos en actividades educativas por ordenador. En

estos casos el estudiante que publica los trabajos, proyectos o actividades en el escaparate mundial web, sabiendo que son expuestos a una audiencia mundial se esfuerza, presta más atención, trata de hacerlo de manera adecuada y correcta, piensa profundamente su contenido y considera las normas culturales todo ello en su búsqueda por un buen producto final.

Uluc (2012) defiende que el uso de las TICs tiene efectos positivos en la enseñanza de idioma extranjero, pero su impacto es altamente dependiente de la forma en que los docentes lo utilicen, la motivación de los propios docentes y su “saber hacer”. Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas, las TICs dan la posibilidad de adaptar fácilmente los materiales educativos de acuerdo con las circunstancias y necesidades educativas. Por otro lado, las TICs nos permiten estar al día dándonos acceso a noticias diarias y recientes lo que significa una accesibilidad a materiales auténticos en la web, que podemos usar para el desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas a través de diferentes recursos: textos, imágenes, audio, vídeo, lecturas... que se convierten en más interesantes y menos ordinarias y las cuales elevan el compromiso de los estudiantes. Si nos centramos en el contenido, trabajando un contenido específico (vocabulario, pronunciación...).

A continuación enumeraremos las principales ventajas que obtenemos en el aula de inglés cuando hacemos uso de las TICs según Uluc (2012).

1. Capacidad presentadora. Esta capacidad marca la diferencia entre ordenadores y libros. Los libros tienen una presentación limitada a imágenes y texto, en cambio, los ordenadores pueden combinar materiales visuales con materiales de escucha, texto con gráficos e imágenes.
2. Novedad y creatividad. Un docente puede usar diferentes materiales en cada clase, esto no lo puede hacer con los libros de texto, donde solo existe una temática alrededor de la cual se estructuran todas las actividades.
3. Retroalimentación. Normalmente las actividades por ordenador proveen una rápida corrección a las respuestas del estudiante. No solamente marca el error, normalmente también puede corregirlo, e incluso algunas veces aconseja o da las razones del error.
4. Adaptabilidad. Los libros, por su naturaleza, son producidos siguiendo un formato uniforme y no atienden a las necesidades o problemas individuales de los estudiantes,

sin embargo los programas de ordenador se adaptan mejor a los ritmos de aprendizaje, necesidades y niveles de conocimiento de los estudiantes, ya que las actividades pueden ser muy variadas.

Por último, Uluc plantea algunos beneficios que se obtienen gracias al uso de las TICs.

Las TICs e Internet proveen a los estudiantes de idiomas la oportunidad de usar la segunda lengua de manera significativa ya que estas fomentan contextos comunicativos auténticos. Además, el uso de las TICs en el aula de idiomas nos brinda múltiples oportunidades de cooperación y trabajo colaborativo. Por otro lado, las TICs facilitan al docente la tutorización y la hacen más efectiva, ya que es más fácil conocer los avances del alumnado, estos avances pueden quedar registrados y el docente puede acceder a ellos en tiempo real. Este investigador concluye sosteniendo que con la ayuda de las herramientas TICs y el constante crecimiento del número de recursos educacionales disponibles para la enseñanza de idiomas los maestros son capaces de dar respuesta a las necesidades individuales y personales de cada uno de sus estudiantes.

Sin embargo, no podemos caer en el error de considerar a las TICs como la panacea o la solución a todos los males de la enseñanza, ya que no son escasos los inconvenientes o problemas de su uso, como puede ser la falta de control por parte del docente, los recursos verdaderamente útiles y que tienen una calidad adecuada, la dificultad de acceso desde el aula o centro educativo, en algunos casos por su elevado coste y en otros por la escasez de medios disponibles de los cuales se puede hacer uso, por no hablar del coste de mantenimiento de los materiales, pues es de sobra conocida su vulnerabilidad en cuanto a desgaste y ataques informáticos, el exceso de libertad de la que dispone el discente cuando se expone a la navegación online, pudiendo acceder a contenidos no recomendados para su edad y por supuesto los derechos de propiedad intelectual (Contreras, 2008). Contreras añade:

“los docentes deben ser conscientes de que la enseñanza virtual no solo requiere un buen conocimiento de la tecnología, sino que al igual que en la enseñanza más tradicional, son fundamentales aspectos como la formación pedagógica y metodológica, la experiencia, la vocación...”.

El docente debe ser el guía que oriente el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que implica el contacto constante con los estudiantes, el trabajo cooperativo con los

mismos, y el empleo de técnicas de aprendizaje activo y proveer una información de los avances y los progresos logrados por su analizado, tratando de alentarlos a seguir trabajando.

El éxito depende, en gran parte, del modelo pedagógico que siga el docente, debiéndose basar este en los principios del aprendizaje activo, colaborativo y autónomo, opciones que se encuentran presentes siempre en el trabajo interactivo donde se establecen comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, actividades y tareas relevantes y creativas y evaluación y retro alimentación continua (Contreras, 2008).

Ahora pasamos a analizar de manera concreta el uso de los recursos audiovisuales como herramienta TIC dentro del aula de idiomas.

3.4. Los recursos audiovisuales en la enseñanza del idioma extranjero.

La principal idea de este Trabajo Fin de Máster será la enseñanza con medios audiovisuales, los cuales son parte del mundo de las TICs. Estos medios son una herramienta digital muy importante que los maestros tienen al alcance de la mano y que puede ser realmente positivo en la enseñanza de idiomas e incluso en la educación bilingüe.

Tal y como señala Rodríguez de las Heras (2001), respecto a los medios donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje se ha unido un tercer medio que es clave. En el aula clásica encontrábamos solo dos espacios seculares: el espacio del aula en términos de arquitectura y el espacio de lectura de página o cuaderno. Ahora en el siglo XXI se une un nuevo espacio, la pantalla digital, que podríamos extenderlo a que llamaremos recursos audiovisuales y multimedia.

3.4.1. Definición.

Si pretendemos dar una definición del término multimedia, nos encontramos con que existen múltiples acepciones. De manera que se puede aceptar, como experiencia multimedia el acto de recepción personal de texto, gráficas o animación a través de una pantalla y sonidos a través de los altavoces de un ordenador, en este caso hablaríamos del audiovisual como una enciclopedia multimedia (Bartolomé, 1999). En cambio, también podríamos considerar audiovisual la presentación vivida en la cual un grupo de

personas sentadas en una habitación visualiza imágenes presentadas en una pantalla y escucha música u otros sonidos. También podemos llamar experiencia multimedia a la visualización del vídeo a través de pantalla de televisión. En cambio, no se considera multimedia a la presentación de diapositivas explicadas por una persona a una determinada audiencia.

Sin embargo, nosotros defenderemos la definición de Richard Mayer (2001) de experiencia multimedia, como aquella presentación de sonidos e imágenes. Según Mayer, el material audiovisual está formado por una parte verbal acompañada de imágenes, gráficos, ilustraciones, foros, mapas, gráficos dinámicos, animaciones o vídeos. Esta definición cubre cada uno de los escenarios multimedia que se pueden desarrollar en el aula, baso la perspectiva del recurso audiovisual como un recurso didáctico. Un ejemplo podría ser el uso de una enciclopedia multimedia formado por palabras y narración acompañadas por imágenes en movimiento o vídeo, de manera que el discente recibe información aural y visual.

3.4.2. Aprendizaje multimedia.

Si pretendemos desarrollar un aprendizaje multimedia o con uso de recursos audiovisuales, debemos saber cómo debemos usar estos para contribuir y beneficiar los procesos de aprendizaje. Para ello, debemos empezar conociendo como la mente humana procesa la información para saber cómo presentar esa información al estudiante para que este la adquiera de manera adecuada.

Mayer (2001) expone que tras la intervención educativa se pueden obtener tres resultados:

-Que no se obtenga el aprendizaje debido a que existe un error en la transferencia de la información, en este caso el estudiante no recuerda ni puede aplicar lo aprendido.

-Que meramente se realice un aprendizaje memorístico: el estudiante adquiere la información de forma fragmentada debido a su habilidad retentiva, pero no puede hacer transferencias de la información.

-La situación deseada, aprendizaje significativo. El aprendizaje construye un conocimiento organizado e integrado, lo que supone una buena retención y una capacidad de transferencia.

En estas líneas, Mayer (2001) plantea que cualquier educador debe tener como objetivo en el aprendizaje dos principios básicos: recordar y entender.

Recordar es la habilidad de reproducir o retener un material presentado previamente, en cambio entender es la habilidad de utilizar la información retenida en situaciones nuevas. Es decir es la capacidad de construir un esquema mental coherente que pueda ser aplicable en situaciones semejantes. El aprendizaje multimedia es aquel en el que un sujeto logra la construcción de representaciones mentales ante una presentación multimedia, es decir, logra construir el conocimiento (Mayer, 2001).

Finalmente, Mayer concluye que el aprendizaje multimedia, del que continuamente hablaremos en nuestra investigación, descansa sobre la premisa de que los estudiantes podrán aprender y entender mejor una explicación si esta es presentada en palabras acompañadas de imagen que si solo se compone por palabras.

El vídeo nos ayuda a ver la realidad aunque esta se encuentre lejana a nosotros, lo que nos permite la creación de imágenes en nuestro propio cerebro, a las cuales no tendríamos acceso de otra manera. La creación de estas imágenes no es nueva y ya han sido defendidas por John Dewey (1897) en su libro *My pedagogic creed*, donde expone que uno de los más importantes aspectos en la educación es la formación de imágenes.

3.4.3. La evolución del recurso audiovisual en el aula de idiomas.

Ahora que ya hemos explicado en que consiste el aprendizaje multimedia haremos un análisis de los inicios del vídeo en la educación de la lengua extranjera. Para ello seguiré un estudio desarrollado por Joe Hambrook (1986), publicista profesional y productor de vídeo basado en materiales curriculares. Hambrook, en su artículo "*Video in foreign language teaching*" hace un análisis profundo acerca de la incursión del vídeo basado en el aula de idiomas. Para ello en un principio Hambrook nos propone que nos situemos en los años 60 donde recursos audiovisuales como el vídeo, la televisión y las películas entran en el aula de segundas lenguas.

Los primeros vídeos creados para la enseñanza de lengua extranjera se vendían como complemento o acompañamiento de los libros de texto y su uso en el aula estaba limitado ya que el docente tenía que disponer de un equipo de proyección apropiado y por supuesto este tipo de materiales no estaban extendidos en los centros educativos.

En cambio, la evolución del material audiovisual y su instauración en la sociedad hizo que su demanda aumentara, convirtiéndose rápidamente en un recurso proveedor de enseñanza que contribuía a aumentar los contextos donde el alumno podía aprender un nuevo idioma. De esta forma los estudiantes comienzan a visionar documentales educativas en sus hogares. Es en este momento cuando se aprecian los primeros beneficios pedagógicos, surge la motivación, pues se aprecia que el lenguaje se convierte en fácilmente memorable y entendible a través de imágenes vivas y acción. Sin embargo se aprecia una limitación que frena el avance del aprendizaje multimedia, ya que el vídeo es inflexible y no permite la respuesta del alumno. Por otro lado, eran demasiado largos y los docentes al igual que los estudiantes desde sus casas no tenían facilidad de control del material reproducido, ya que este no se podía pausar, repetir o parar fácilmente para revisar, explicar o añadir información. Esto supuso una difícil integración del vídeo y por lo tanto un alcance limitado de los objetivos pretendidos. Posteriormente, se producirá una evolución importante debido a la mejora de la tecnología que consiste en la posibilidad de edición y generación de subtítulos. Por otro lado el hardware y el software del vídeo se abaratan ya que debido al crecimiento de estos en el mercado el precio se reduce.

En este momento, en términos de educación, es cuando se instaure definitivamente el uso del vídeo, el cual ha evolucionado hasta nuestros días. Esta conquista se logra cuando los avances tecnológicos permiten al docente, pausar, congelar y repetir fácilmente la escena, bajar o elevar el sonido todo ello cuando sea necesario. Además se comienzan a desarrollar actividades basadas en el uso de los vídeos debido a la multitud de posibilidades que nos provee este recurso tan interesante en la enseñanza de lenguas (Hambrook, 1986)

Tras explicar los inicios del vídeo en el aula de idiomas, Hambrook expone tres aspectos a tener en cuenta acerca del uso de este recurso:

- Autenticidad: este aspecto concierne a la presentación del lenguaje objetivo en el mundo real. Los vídeos más prematuros se hacían con el

objetivo de formar en una lengua extranjera por lo que las conversaciones y estereotipos resultaban demasiado artificiales. En cambio, si pretendemos transmitir un aspecto de autenticidad podríamos hacer uso de programas televisivos existentes que no han sido creados con el fin de la enseñanza de lenguas, pero que si permiten presentar el lenguaje de manera más real.

- Aspectos culturales: los primeros vídeos que se crean con la intención de transmitir el contenido cultural y los comportamientos característicos del idioma objetivo eran demasiado obvios y forzados y como consecuencia eran irreales y ridículos. Posteriormente, se trató de corregir esta exageración con la manipulación del contenido visual de una manera más sensible lo que permite la inclusión de algunas características e impresiones pero sin distorsiones.
- Interactividad: la interactividad en aprendizaje con ordenadores consiste en la relación que se establece entre el aprendiz, el software o programa y la pantalla siendo el teclado el medio para la comunicación (Hambrook, 1986). La adicción del vídeo supone un aliciente en esta relación desde el momento en que el vídeo puede ser pausado o congelado, rebobinado o repetido. La interactividad con el vídeo es limitada a la activación de respuestas individuales motivadas por los estímulos reproducidos en la pantalla. Sin embargo, este enfoque no aprovecha todas sus ventajas y no hace uso de todos los medios disponibles e incluso no tiene en cuenta el contexto en el cual se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hambrook concluye el artículo expresando que en un futuro inmediato el aula de inglés estará plagada de apasionantes posibilidades gracias al uso del vídeo como un recurso audiovisual didáctico muy efectivo. Tales recursos audiovisuales serán el detonador perfecto para el fomento de debates, intercambio de opiniones, pudiendo servir incluso como instrumento evaluador del conocimiento, siempre teniendo en cuenta su capacidad transmisora de características culturales.

3.4.4. La utilidad del recurso audiovisual didáctico.

A finales de siglo XX surgen las primeras investigaciones acerca de la aplicación de los medios audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación haremos una síntesis de las principales razones que defienden el uso de estos recursos en el aula.

Wright (1976: 1) defiende que los medios audiovisuales son muy útiles para la adquisición de una segunda lengua. De hecho, cualquier material audiovisual contribuye positivamente al aprendizaje del lenguaje si estos se utilizan en el momento apropiado y de manera adaptada al nivel de conocimiento del alumnado. Wright, además, hace una comparación entre el aprendizaje natural y el aprendizaje multimedia, pues el aprendizaje natural, el cual desarrolla toda persona, se realiza por medio de las percepciones aurales y visuales del entorno o del mundo que nos rodea, siendo las percepciones visuales muy importantes. En el caso del aprendizaje multimedia, el alumno también recibe el aprendizaje de manera aural y visual gracias al apoyo de las imágenes las cuales son extremadamente importantes. También añade que la observación del comportamiento de la cultura objetivo en su medio a través de la imagen permite el aprendizaje vicario.

Por supuesto, una de las herramientas tecnológicas más importantes para la enseñanza de idiomas es el vídeo. Este, puede ser usado como un recurso que es mostrado en clase o como el resultado de una tarea o proyecto de alumnos que se graban a ellos mismos.

A continuación y a lo largo de toda la investigación analizaremos el uso del vídeo como un soporte visual o como un material que se presenta al alumno en el lenguaje objetivo en una manera natural.

Como hemos mencionado anteriormente, en la última década las políticas educativas europeas han apreciado un claro déficit en las habilidades comunicativas en lengua extranjera, principalmente a nivel oral. Esto ha servido de empuje para el uso del vídeo en el aula de inglés ya que este recurso es muy útil para el desarrollo de estas habilidades orales.

Según Hemei, (1997) el visionado a través de audiovisuales del comportamiento de otras personas, conviviendo en otra cultura y comunicándose en un lenguaje distinto

desarrolla el interés del alumnado por el idioma objetivo, pues comprende perfectamente su utilidad. Por otro lado, los docentes de hoy en día son conocedores de la utilidad del recurso audiovisual a nivel oral, concretamente, si nos centramos en la comprensión oral el recurso audiovisual es el soporte o complemento perfecto para la comprensión de vocabulario y significados de algunos conceptos difíciles de transmitir con palabras. De hecho, Hemei defiende que, a veces, dos minutos de vídeo -por el hecho de llevar incluido imágenes- puede ser más aclaratorio que una hora de explicación docente. Es obvio que, cuando los alumnos visionan un vídeo o atienden a una explicación en lengua extranjera, se apoyan mucho en las pistas visuales que se le brindan, lo que ayuda a lograr el entendimiento, por lo tanto no hay duda de que el vídeo es un medio que permite al alumnado el aprendizaje a través de la interpretación de la explicación sustentada en imágenes.

Según Hemei, el vídeo es un recurso muy motivador para el alumnado, ya que le permite observar cómo se comporta el lenguaje de manera natural en el mundo real, todo ello desde la propia aula, de manera que el alumno se da cuenta de las posibilidades que les puede brindar la adquisición de ese nuevo idioma.

Posteriormente, Hemei define las principales razones y argumentos que defienden el uso del vídeo en la enseñanza de segundas lenguas.

- El recurso audiovisual provee un input de lenguaje auténtico. Las películas y la televisión pueden ser la herramienta perfecta para mostrar al alumnado el comportamiento del lenguaje real objetivo expresado por hablantes nativos, lo que permite el aprendizaje vicario. Hoy en día gracias a los avances tecnológicos estos recursos audiovisuales pueden ser pausados o rebobinados lo que permite incrementar su utilidad pudiendo prestar especial atención en un momento particular o analizar profundamente una conversación entre hablantes nativos.
- El recurso audiovisual, como soporte visual. El estudiante a través del recurso audiovisual percibe un apoyo visual que le permite entender fácilmente el significado de sentimientos, colores, formas o detalles que son presentados en su propio contexto. Este soporte permite la provisión de información que a veces es difícil transmitir haciendo uso exclusivamente del lenguaje. De hecho concreta Hemei, que son muchas

las actividades relacionadas con recursos audiovisuales que se desarrollan sin audio para que el alumno tenga que esforzarse por adivinar el significado o la idea a través del contenido visual contribuyendo de esta forma también al entendimiento del kinésico.

- Además se realiza una transferencia de información, pues el vídeo permite al alumno en muchos casos el entendimiento de al mensaje la idea de la comunicación oral permitiendo el aprendizaje autónomo. Por otro lado este esfuerzo por entender el lenguaje en su conjunto formado por gestos y lenguaje oral hará que el alumno adquiera de manera natural los comportamientos típicos de la cultura objetivo.

Por supuesto el vídeo trae consigo algunas desventajas que los docentes debemos de tener en cuenta. La principal estaría relacionada con el coste de adquisición y mantenimiento de los equipos. Sin embargo, en otros casos la desventaja no es económica, si no personal pues surge el miedo de los maestros a fracasar en el uso efectivo de los medios tecnológicos debido al desconocimiento. Por este motivo la formación continua del docente en el uso y explotación del vídeo es realmente necesaria.

Según Berkec, la reproducción de archivos multimedia online despierta el interés y la motivación para el aprendizaje de lenguaje extranjera. Por ejemplo, los videoclips que tenemos a nuestra disposición en la plataforma de YouTube son recursos realmente útiles que combinan texto, imagen y música, de manera que se convierten en un material realmente estimulador del estudiante a nivel emocional y cognitivo en su proceso de aprendizaje (Berkec, 2012). El aprendizaje con videoclips posibilita la activación de un enfoque diferente para la adquisición del lenguaje objetivo, de una manera espontánea y divertida, ya que provee al estudiante la posibilidad de expresar sus emociones, imaginación, experiencia y conocimiento.

Por otro lado, Zeilinger-Trier en el año 2001 hace una importante investigación acerca del impacto de los recursos multimedia en la enseñanza de segundas lenguas en estudiantes con edades entre 7 y 12 años. Con este estudio, Zeilinger buscaba comprobar el impacto de los CD's que proveen recursos multimedia interactivos, donde los estudiantes podían realizar diferentes actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades lingüísticas en el idioma objetivo. Las principales conclusiones que se

obtuvieron en este estudio fueron realmente positivas, pues, demostraban que los estudiantes apreciaban esta metodología de enseñanza aprendizaje, estaban más motivados y mejoraban notablemente la adquisición de conocimientos y habilidades.

Centrándonos en el uso del vídeo en la educación en lengua extranjera seguiremos un artículo de Viñas (2014), en el que establece que el vídeo es una herramienta que promueve el aprendizaje natural del estudiante. Viñas, experta en el desarrollo de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lengua extranjera, en su artículo “The technological Revolution to learn English” defiende que el estudiante a través del vídeo visiona hablantes nativos comunicándose en el idioma objetivo, de manera que aprende sin seguir o estudiar reglas gramaticales, sino que simplemente conocen e interiorizan sin darse cuenta como se utilizan. Ejemplo: Si el estudiante escucha diferentes conversaciones puede entender perfectamente la diferencia entre *look for* y *look at*, sin falta de estudiar la diferencia, pues por el contexto en el que se usa entiende perfectamente el significado. Este proceso se asemeja a la forma en que el niño aprende la lengua materna en el que aprendemos la gramática a través de la lógica.

Viñas (2014), aclara que el uso del vídeo no se debe hacer de manera individual dejando otros recursos fuera del proceso de enseñanza aprendizaje, si no que este debe ser usado para apoyar el método didáctico, y contribuirá al desarrollo de las sesiones de manera más entretenida para el estudiante, dándonos la oportunidad de mantener al estudiante actualizado. De esta forma logramos el desarrollo completo de los contenidos junto con la habilidad de usar la tecnología como herramienta básica para lograr el aprendizaje. Como conclusión, Viñas cierra su artículo exponiendo que la sociedad actual demanda el uso de la herramientas tecnológicas, entonces, las tecnologías deben ser instauradas en el aula, así podremos formar individuos plenamente formados para la sociedad en la que vivirán.

3.4.5. El rol del docente.

Siguiendo a Ismail Çakir (2006) analizaremos el rol del docente el cual queda claramente explicado en su artículo “*The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom*”. Según Çakir, podemos decir que el que hace uso del vídeo pretende la búsqueda de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. El vídeo no debe ser un rival, ni tampoco un instrumento que pueda reemplazar al

instructor. En cambio, si puede ser el perfecto complemento de una explicación docente o un soporte efectivo en la transferencia del conocimiento ayudándole además a hacer más atractivo el aprendizaje del idioma extranjero.

A continuación Çakir define los diferentes roles que se le pueden atribuir al docente en el uso del material audiovisual en el aula de idiomas.

El docente juega el rol de controlador, ya que es el quien controla los tiempos de participación del alumnado y cuando deber el recurso audiovisual reproducido.

Rol de evaluador: el docente evalúa el grado de comprensión del alumno, lo más correcto sería que este rol se desarrollara principalmente al final de cada actividad.

Rol de organizador: el docente debe gestionar los tiempos de cada sesión haciendo uso del vídeo. Además debe de dar la información e instrucciones necesarias para que el visionado se produzca de forma efectiva.

Rol del dinamizador: el docente ante el silencio o la confusión debe de guiar al alumnado a la solución del problema o en la participación ordenada y encaminada a evitar ese obstáculo que bloquea el devenir educativo.

Rol de participante: el docente toma parte en la acción como otro espectador o analista de la imagen.

Por encima de todo es importante que el docente conozca perfectamente de forma previa el material audiovisual que va a ser utilizado en el aula, de manera que se puede lograr el uso efectivo óptimo del recurso.

3.4.6. La selección del recurso audiovisual.

El siguiente punto que queremos analizar es la selección del vídeo o recurso audiovisual para su uso con diferentes objetivos relacionados con el aula de idiomas. Este es un paso muy importante en la enseñanza a través de audiovisuales, el cual entraña su dificultad (Dudeney y Hocly, 2003). Según Dudeney y Hockly, los docentes son conocedores de la gran utilidad del vídeo como recurso didáctico, tanto si su uso es para la introducción de un nuevo tema o para el repaso del mismo, pero su uso o función tiene que ser siempre debidamente meditado. Hockly defiende que en un primer momento el docente centra su atención en materiales específicamente adaptados para el

aprendizaje de idiomas o en películas atractivas, quizá por temor a no ser lo suficiente competente en la enseñanza con estos recursos, limitándose a documentos preparados para tal fin.

Sin embargo, Hockly defiende que la selección de recursos adaptados puede ser problemática, ya que pese a existir materiales brillantes para la presentación del lenguaje objetivo, a veces, pueden resultar totalmente artificiales en cuanto al escenario, conversaciones o argumento, originando una pérdida del interés por parte del alumnado.

Posteriormente, Hockly se centra en el análisis de las películas, acerca de las cuales expone que son demasiado largas, para usarlas en las sesiones educativas de lengua extranjera, ya que el tiempo de estas es demasiado corto. Por otro lado, el docente que explota este tipo de recursos de manera efectiva, normalmente interrumpe el visionado para hacer explicaciones o clarificar conceptos lo que alarga el tiempo que consumen. Además, la explotación de este tipo de recurso puede ser innatural y agotar la motivación y diversión del alumnado, pues pueden resultar tediosas y agotadoras.

A continuación, analizaremos la postura de Alicia Ruiz Mateo (2009), partiendo de un artículo en el que se sientan las bases del uso del vídeo en la educación primaria y la introducción de la tecnología en la institución educativa.

Ruiz Mateo, expone que el docente puede hacer uso de los recursos tecnológicos y concretamente de los recursos audiovisuales para comunicar y compartir conocimiento con los estudiantes de una manera más efectiva, pues con el uso de estos recursos lograremos que un mayor número de órganos sensoriales participen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues ya no solo actuará el oído sino también la vista.

El docente tiene varias opciones a la hora de trabajar con el recurso audiovisual, pues puede crearlo adaptándolo a sus necesidades o puede seleccionar uno ya previamente realizado para compartir un determinado tipo de información a través de imágenes, sonidos, movimientos y referencias, creando escenas más realistas y tornando conceptos más sólidos, que permitirán un desarrollo de habilidades y conocimientos de manera más efectiva.

Continuando con el aprendizaje de lenguas y, concretamente, con el aprendizaje de habilidades comunicativas orales, Ruiz Mateo defiende que el docente trabaja como intermediario, enfrentando al alumnado a la reproducción de escenas en las que se

producen conversaciones reales, en las que los alumnos quizá no puedan estar presentes de otro modo debido a la distancia entre su entorno y el lugar donde estas se producen normalmente.

Según Ruiz Mateo (2009), independientemente de la asignatura en la que estemos usando el vídeo, es importante hacerlo con un objetivo claro; por ejemplo, qué idea queremos transmitir, como se va a desarrollar las actividades, para qué nivel es apropiado, etc. La selección del vídeo es un paso muy importante, pues se debe seleccionar aquel que mejor se adapta a la necesidad del alumnado y al contenido que queremos transferir. Este vídeo tiene que ser estimulador y animar al estudiante, para ello el docente debe seleccionar el vídeo teniendo en cuenta los intereses y preferencias del alumno respecto a su edad o momento. Una vez centrado los objetivos y seleccionado el vídeo acorde con el grupo, el docente debe planificar la sesión basada en una estructura lógica con actividades acordes al nivel académico del alumnado. Siguiendo correctamente estas etapas lograremos usar el material de manera enriquecedora y efectiva en el proceso de enseñanza.

3.5. Los recursos audiovisuales en la educación bilingüe

Ahora centraremos nuestra atención de lleno en el tema y enfoque que nos ocupa: la educación bilingüe, y concretamente en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Siguiendo este enfoque, el maestro goza de ventajas pero también se enfrenta a determinados problemas, pues este tipo de enseñanza no es tarea fácil y existe un déficit presencial de materiales y recursos educativos. Sin embargo, el uso de vídeos en CLIL puede solventar algunos problemas típicos tales como: maestros que no quieren trabajar de forma coordinada en equipo en un aula o el hecho de que no existen muchos docentes Europeos con una titulación doble que les permita ser especialistas en contenidos pero también en lengua extranjera (Mehisto, 2009).

Siguiendo a Cristina Oddone (2011), los maestros de hoy en día tienen recursos digitales al alcance de la mano, pues tienen acceso a webs con materiales audiovisuales que pueden ayudar y ser un gran apoyo a la hora de enseñar contenidos curriculares a través de otro idioma.

Como todos sabemos, cuando llevamos a cabo un enfoque CLIL las habilidades receptivas, comprensión oral y escrita son muy importantes, en cambio los recursos usados son normalmente textos escritos y orales. Sin embargo, si el docente añade el soporte visual, eso permitirá disminuir la falta de entendimiento, el cual es uno de los principales problemas de motivación del alumnado bilingüe, lo cual puede ser contrarrestado con el uso de la imagen, si seguimos las explicaciones de Oddone.

Los textos escritos son normalmente adaptados al nivel de lenguaje del alumnado, sin embargo las audiciones son siempre más difíciles de adaptar al aprendizaje y raramente, nosotros los encontramos perfectamente adaptados. De hecho, para combatir estos materiales no adaptados, nosotros, como docentes, debemos proporcionar a nuestro alumnado las armas necesarias y prepararlos para el enfrentamiento.

Cristina Oddone (2011) menciona algunas estrategias que deberían llevar a cabo para facilitar el entendimiento de los textos. Estas estrategias pueden ser clasificadas en tres principales: *Pre watching*, *while watching* and *post watching*. Siendo extremadamente útil la estrategia *Pre watching*. Esta estrategia consiste en la estimulación del alumnado y la ayuda para la activación de conocimientos previos y familiarizarlo con el tema y darle información útil o vocabulario que será importante en el vídeo.

Por otro lado, Channot y O'Malley (1987) tienen ya identificadas varios tipos de estrategias de aprendizaje además de las de Oddone. Una estrategia muy importante para ellos es la habilidad de inferir significados a través de dos métodos: inducción-inferencia y adivinación. El alumnado tiene que entender cómo usar el contexto y las imágenes para comprender o aprender nueva información y hacer analogías. Estas estrategias pueden ser enseñadas por docentes y usadas para el logro de otras tareas y posteriormente en situaciones similares los y las aprendices tendrán automatizada esta capacidad de entender por contexto. Por lo tanto, trabajando con vídeos ayudamos a desarrollar habilidades de comprensión pero también estrategias de diferenciación e incluso la habilidad para usar toda la información visual y evitar malentendidos. Todo esto facilitará la comprensión de los conceptos, que según Marsh es el motor que permite el avance en la enseñanza CLIL, pero que por otro lado es una de las dificultades a las que el alumnado de CLIL se enfrenta según Oddone.

Si nos centramos en el enfoque CLIL, los recursos audiovisuales y las tecnologías son un recurso muy útil para la adquisición de los objetivos pues nos ofrecen un soporte visual que permitirá entender el lenguaje a través del contenido. (Trumbo, 1999)

Por otro lado, en el enfoque CLIL siempre está presente el desarrollo de proyectos *cross-curriculares*, pero también el desarrollo de tareas individuales que tienen por objetivo el desarrollo del lenguaje pero también la adquisición del contenido. En este caso también es de gran utilidad el material audiovisual, pues es un gran estimulador que atrae el interés del niño y lo involucra en la tarea.

Además, el recurso audiovisual puede ser un maravilloso centro de interés, del que pueden surgir proyectos relacionados con las áreas típicas en las que se implementan los enfoques CLIL. Aunque se debe tener en cuenta que para que este tipo de proyectos resulten exitosos se necesita de la coordinación de los docentes (Costa, 2010).

Como ya he señalado anteriormente la figura del docente es clave tanto en el enfoque CLIL, como en el uso de los recursos audiovisuales, pues ambos deben tener muy en cuenta los objetivos y los contenidos a desarrollar pero también adaptar los recursos al nivel del conocimiento del alumnado no solo en términos de lenguaje sino también en contenidos, pues de otra manera el proceso de enseñanza-aprendizaje puede fracasar (Oddone, 2011).

Los recursos audiovisuales, por sus características, son el complemento perfecto del enfoque CLIL. Al igual que el enfoque CLIL tiene un enfoque múltiple basado en la adquisición de lenguaje y contenidos, en el uso de los recursos audiovisuales en el aula bilingüe permite la presentación no solo de contenidos académicos como ciencias, historia o artística sino también la presentación del lenguaje real, cumpliendo la función de *input*.

Según Marsh (2000), el enfoque CLIL se basa en la creación de un ambiente de comunicación real acerca de un contenido de interés para el alumno de manera que este se encuentre cómodo y motivado, por su lado el recurso audiovisual, de manera indirecta, promueve un entorno similar ya que le presenta un entorno de comunicación real con un contenido de su interés.

Asimismo, si atendemos a la máxima del CLIL de activación del lenguaje previo, vemos que el recurso audiovisual también lo cumple pues normalmente parte de

contenidos que el niño ya conoce y que a partir del momento inicial va desarrollando y envolviendo en una trama donde el alumno desarrollará conocimientos lingüísticos y conceptuales.

Por otro lado, si atendemos al principio de las 4Cs de Coyle, Hood y Marsh (2010), podemos comprender que con el uso de los recursos audiovisuales, las 4Cs pueden ser desarrolladas de manera integrada en el aula CLIL. Ya que si hablamos del Contenido, este es fácilmente percibido en un recurso audiovisual ya que la transmisión del contenido académico relacionado con una o varias asignaturas tales como ciencias, historia, música o artística se encuentra siempre presente. Así en un documental tipo “Gruffalo” podemos conocer las relaciones que existen entre los animales del bosque y el entorno natural.

En cambio, si atendemos a la Comunicación, percibimos situaciones de comunicación real entre individuos, obteniendo todas las ventajas que eso significa, percibiendo la utilidad del lenguaje, la correcta pronunciación, la comunicación corporal como complemento y el interés por el idioma objetivo. Continuando con el ejemplo del “Gruffalo”, podemos ver que en este documental se desarrollan multitud de descripciones e intercambios de información que presentan el lenguaje en su contexto.

Si atendemos al concepto de Cognición, desde el momento que en el recurso audiovisual surge una escena o una trama, se activa en nuestro raciocinio la formulación del objetivo del acto comunicativo o la solución de una trama, además de los conflictos morales, o actividades que se pueden formular antes del visionado como la realización de hipótesis o a partir del visionado como la síntesis de la historia. Por supuesto y siguiendo con el análisis del “Gruffalo” la Cognición se desarrolla de múltiples maneras: al seguir la trama, analizando las situaciones, observando la astucia del protagonista...

Por último, en los recursos audiovisuales está siempre presente el contenido cultural, pues siempre se presentan individuos que se relacionan entre sí de manera social manifestando sus características culturales. En el caso del “Gruffalo” este concepto es claro pues se trata de una de las historias más conocidas de la cultura anglosajona.

Por todo lo anteriormente expuesto y de acuerdo a las bases asentadas por estudiosos en CLIL y en el uso de los recursos audiovisuales, podemos disponer que el uso de estos recursos audiovisuales es de gran utilidad en el desarrollo tanto de

contenidos lingüísticos como de contenidos conceptuales y actitudinales. Será en nuestra investigación cuando comprobaremos si los resultados obtenidos también apoyan esta idea del recurso audiovisual como el recurso didáctico perfecto en el aula CLIL.

3.6. El aprendizaje manipulativo y significativo en las asignaturas CLIL.

Centraremos nuestra innovación CLIL en asignaturas como *Arts & Crafts*, *Physical education* y *Science*. Estas asignaturas son normalmente las que forman parte de las secciones bilingües de los centros.

La implementación del enfoque CLIL en asignaturas como Educación artística, ciencias y educación física puede ser debido a que se trata de asignaturas que están relacionadas con el mundo que nos rodea, el movimiento y la acción de manera que el entendimiento de la lengua extranjera es más fácil. Esto es debido a que se realiza de igual manera que cuando aprendemos la lengua madre, ya que también lo hacemos a través de objetos físicos que tenemos al alcance de la mano y a nuestros propios sentimientos (Davis, 2014).

Por otro lado Cornella (2002), afirma que en los nuevos contextos de enseñanza actuales es posiblemente más interesante preguntarse ¿cómo enseñar? antes que ¿Qué enseñar? En este panorama los recursos audiovisuales pueden ser muy exitosos. Así, acertadamente se puede señalar que:

“En un mundo repleto de información, que nos llegará por múltiples canales, mantener la atención del estudiante será muy difícil. Será preciso desarrollar nuevos métodos de enseñanza, fundamentados en la idea de estímulo continuo. Por una parte, atraer la atención de quien debe de aprender sólo podrá conseguirse convirtiendo el proceso de aprendizaje en uno de descubrimiento, de implicación, de satisfacción de la curiosidad con un alto componente de diversión” (Cornella, 2002, 51).

Si nos centramos en el caso de *Science*, Furgang (2013), defiende que es necesaria la implementación de la asignatura de *Science* de una manera más significativa y sencilla, ya que debido a que las ciencias estando en todas las partes son positivas para su enseñanza en una segunda lengua ya que se trabajan por medio de la observación del entorno próximo permitiendo inferencias de significados.

Por otro lado, ya Claparede (1933) consideraba que la infancia es una etapa de la evolución psicológica con su propio significado: el niño no es un adulto en miniatura, ni

tampoco una cosa pasiva, sino que tiene sus propias necesidades e intereses propios, es un ser que juega, experimenta y se adapta al medio físico y social que le rodea. Esto nos habla de lo importante que es llevar la segunda lengua a asignaturas que ocupan estos ámbitos que para el estudiante resultan interesantes, tales como *Science* que anteriormente ya hablamos de ella, pero también *Arts* y *Physical education*

Además, en estas asignaturas en las que es muy positiva la implantación del enfoque CLIL, se pretende el aprendizaje por descubrimiento y a través de los sentidos, lo que significa un aprendizaje natural no forzado. A continuación, haremos una síntesis de en qué consiste este aprendizaje por descubrimiento y sus principales defensores.

La asignatura de *Science* es realmente divertida si verdaderamente la enfocamos de manera adecuada, ofreciendo al alumnado una visión de la realidad lo más real posible valga la redundancia. Entonces, es cuando el uso de recurso audiovisual se vuelve más efectivo cuando el alumnado tiene la oportunidad de vivenciar ejemplos, tener experiencias de forma libre y dirigida. De esta manera, el enfoque bilingüe es exitoso en estas asignaturas ya que el aprendizaje vivencial a través de los sentidos hace fácil la comprensión del lenguaje.

María Montessori ya en el año 1912 hablaba de la importancia del aprendizaje sensorial. Su teoría defendía que el niño necesitaba estímulos y libertad para aprender. El maestro debe dejar que el niño desarrolle su conocimiento acerca de sus propios intereses a través del principio de ensayo y error, permitiendo que el alumno se equivoque. El alumno debe tener un papel más activo y dinámico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las asignaturas de ciencias y artística permiten esta actividad y este aprendizaje sensorial. Además, suelen tener contenidos que provocan felicidad y desarrollan la creatividad y otras capacidades naturales en los niños.

Así pues, en asignaturas de contenidos que pueden ser percibidos a través de los sentidos el aprendizaje de otro idioma resulta más fácil pues no se les introduce de manera artificial conocimientos en sus mentes. Por el contrario, mediante la información existente en el entorno los conocimientos son percibidos por los alumnos a consecuencia de sus propios razonamientos.

Otra idea en la que Montessori hace hincapié es la importancia de motivar a los niños a aprender con gusto y permitirles satisfacer la curiosidad a través de la experimentación obteniendo ideas propias. Ya en este método se menciona el uso de material multi-sensorial como podría ser el material multimedia del que hacemos uso en

nuestras sesiones CLIL el cual permite la exploración física. Además el niño no solo se debe dejar trabajar en una situación confortable sino que además se le debe permitir trabajar con materiales motivadores que le hagan más fácil el aprendizaje.

Por otro lado, María Montessori defendía el uso de materiales manipulativos. Ya que fue de sobra demostrado en tiempos pasados el éxito que tuvieron y siguen teniendo en educación infantil. En cambio, estas situaciones llevadas a cabo por Montessori y otros pedagogos como Pedro Puig Adam siguen siendo casos singulares para la docencia. Siempre se invoca al hecho de que es difícil conseguir materiales manipulativos y sobre todo actividades curriculares con estos materiales, que además su uso en el aula ocupa un largo tiempo que ya de por si es escaso y que no se vuelve una ventaja directa para el aprendizaje, ni para la enseñanza.

En cambio, en la actualidad la situación del entorno ha cambiado, no en lo referente a la disponibilidad de materiales físicos manipulativos, sino más bien a la presencia, tanto en el entorno social, doméstico, como en el escolar de materiales digitales y entre ellos audiovisuales. El uso de estos materiales nos permite acercarnos al aprendizaje manipulativo en asignaturas como *Science* o *Arts* en el que resulta extremadamente efectiva la implementación del enfoque CLIL.

Es importante resaltar en este punto que, si desarrollamos correctamente el proceso de enseñanza bilingüe en estas asignaturas, nos aseguraremos el aprendizaje significativo por parte del alumnado, ya que desarrollaríamos nuevos aprendizajes a partir de los conocimientos previos del alumnado de manera que posteriormente se engranan perfectamente en la cognición del estudiante.

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1983).

Pero para que esto ocurra, Ausubel defiende que el alumnado debe manifestar una disposición previa de relacionar los nuevos conocimientos con su estructura cognoscitiva, por otro lado, este nuevo conocimiento debe ser significativo para él, lo que permitirá estructurar el conocimiento de manera correcta. Para que esto se produzca Ausubel establece una serie de requisitos (Ausubel, 1983: 48):

-El nuevo conocimiento o material debe ser altamente significativo. Lo que se aprende debe ser relacionable tanto en su naturaleza, como en el contenido con las ideas que se hallan disponibles en el alumno,

-Cuando estos nuevos conocimientos se han convertido ya en contenido cognoscitivo, el estudiante debe ser capaz de manejarlos apropiadamente haciendo uso de sus conocimientos previos y de los adquiridos. Esto es lo que define Ausubel como “significado psicológico”.

-Por último, para que el aprendizaje significativo se logra, el alumno debe mostrar una disposición para relacionar de manera sustancial el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. De manera que si el estudiante se limita a memorizar los nuevos conocimientos, los resultados serán únicamente mecánicos y por lo tanto inefectivos. Asimismo, si el material no es significativo ni relacionable con conocimientos previos, no se podrá lograr un conocimiento verdadero y significativo.

Ahora que ya hemos sentado las bases del aprendizaje significativo y los requisitos que debemos tener en cuenta a la hora de ofrecer los contenidos a nuestros discentes, es momento de definir uno de los tipos de aprendizajes que nos presenta Ausubel.

El aprendizaje de representaciones es aquel aprendizaje más elemental y del cual parten todos los demás tipos de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje está relacionado con el aprendizaje audiovisual donde se asocian los conceptos con los símbolos o las imágenes. En otras palabras: “ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983: 46).

Este tipo de aprendizaje se desarrolla por lo tanto cuando el alumnado asocia un concepto a la imagen del mismo. Continuando con el aprendizaje bilingüe en *Natural Science*, el estudiante asociaría la palabra *tree* con la imagen de un árbol de manera que a partir de este momento relaciona la palabra con el objeto de manera significativa. Partiendo de su conocimiento del medio natural, se centrará en la imagen de un árbol siempre que se presente la palabra *tree*.

Este es el aprendizaje base de la mayoría de las asignaturas CLIL, cuyos contenidos se perciben por los sentidos. Podemos pensar entonces que el aporte visual acompañado de conceptos que nos proyectan los vídeos es el perfecto recurso didáctico para el logro de este aprendizaje.

Si además de seguir los principios del aprendizaje significativo, promovemos el aprendizaje experiencial enunciado por un pedagogo de la talla de Bruner, estaremos contribuyendo completamente a la creación de individuos íntegros que manejan

perfectamente competencias claves tan importantes como “Aprender a aprender” y “Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” (Ley Orgánica (8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

Jerome Bruner, ya en la década de los sesenta, desarrolló la teoría del aprendizaje experiencial, o aprendizaje por descubrimiento, el cual busca el desarrollo de la capacidad de los individuos para aprender a través de su propia experiencia, siempre dentro de un marco conceptual, concreto y adaptado.

Bruner considera que los estudiantes deben aprender a través del descubrimiento guiado por el docente a través de una investigación o exploración guiada por intereses del alumno y motivada por su curiosidad. Por lo tanto la labor del docente no se basa en explicar contenidos cerrados, si no en proporcionar materiales al alumno que le permitan estimular su conocimiento y desarrollando en él actitudes de observación, comparación (Bruner, 1988).

Si proveemos a los estudiantes con recursos audiovisuales acerca de contenidos de su interés, quizá ellos se motiven y busquen ampliar el conocimiento a través de la búsqueda de nuevos vídeos que les permitan complementar y ampliar su conocimiento en la dirección que ellos decidan.

De esta manera, los docentes contribuiremos a superar limitaciones del aprendizaje mecanicista tradicional y estimularemos a los alumnos a pensar por sí mismos, creación de hipótesis y confirmación de las mismas. Esto les permitirá desarrollar estrategias meta cognitivas que contribuirán definitivamente al desarrollo de la competencia clave de “aprender a aprender”. Contribuiremos al desarrollo de mayor autoestima y seguridad para resolver de manera individual y creativa problemas. Esto será muy positivo en nuestro caso, la enseñanza de lenguas extranjeras, pues los alumnos desarrollan un rol activo, en el que se fomenta el uso de técnicas para analizar el lenguaje, deducir funcionamiento de normas y aprender de sus propios errores. (Bruner, 1988).

4. INVESTIGACIÓN.

4.1. Justificación y objetivos

En este apartado planteamos la finalidad que pretendemos alcanzar con esta investigación así como los objetivos derivados de la misma.

La finalidad de nuestra investigación consiste en comprobar desde la perspectiva docente, si los recursos audiovisuales facilitan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula de enseñanza bilingüe en la Etapa de Educación Primaria.

Por otro lado, los objetivos que nos planteamos consisten en el análisis de la efectividad del recurso o material audiovisual en torno a tres objetivos relacionados con aspectos clave en la educación bilingüe y concretamente en el enfoque CLIL, pero todo ello desde el punto de vista de los maestros.

El primer objetivo atiende al uso del recurso audiovisual como un facilitador de contenido lingüístico y conceptual. Nuestra intención es comprobar que este recurso audiovisual facilita la transmisión de contenidos lingüísticos y conceptuales. De esta manera analizaremos si el audio complementado por el soporte visual facilita la comprensión del lenguaje y la fijación de vocabulario. Por otro lado, también analizaremos si el vídeo estimula la participación activa del estudiante haciendo que este trabaje su expresión oral a través de opiniones o comunicaciones. Siguiendo la perspectiva de los recursos audiovisuales como facilitadores de conocimiento analizaremos si pueden transmitir un contenido de manera autónoma o si es necesaria una preparación previa del alumnado llevada a cabo por el docente.

El segundo objetivo que nos planteamos afecta a uno de los principios básicos del CLIL, la teoría de las 4Cs (Coyle, Hood y Marsh, 2010), la Cultura. En este punto centraremos la atención en la capacidad del vídeo como transmisor de características o aspectos culturales del idioma objetivo. Verificaremos la capacidad para presentarnos contextos reales de conversación y tendremos en cuenta si el recurso audiovisual es útil en el trabajo con alumnos de necesidades educativas.

Por último, analizaremos la capacidad estimuladora del recurso audiovisual o vídeo. Todos sabemos que el enfoque CLIL se trabaja en muchos casos a través de proyectos de interés del alumnado en los que se trabajan contenidos y lenguaje, de manera que en este objetivo pretendemos comprobar si el vídeo involucra al alumno en el proyecto o la actividad futura. Por supuesto, comprobaremos si el vídeo motiva y

despierta interés en el alumnado, lo cual es clave en la enseñanza de idiomas y finalmente veremos si la presentación de cortometrajes en versión original es una medida interesante para introducir los audiovisuales en el aula.

Ahora que hemos explicado los objetivos de la investigación os presentaremos la metodología que seguiremos

4.2. Metodología.

4.2.1. Método

Seguiremos un método de investigación cuantitativo, pues este método se caracteriza por su utilidad a la hora de conocer o controlar fenómenos. En este caso analizaremos e investigaremos acerca del uso del recurso audiovisual como un recurso didáctico desde el punto de vista del docente.

Se trata de un estudio descriptivo que utiliza estadística descriptiva. Este enfoque nos mostrará una visión objetiva de la realidad educativa debido a que los datos recogidos son cuantitativos y serán sometidos a estadística, lo que hará que los datos obtenidos sean representativos y nos permitan un fácil entendimiento de las percepciones generales docentes.

La evidencia se obtendrá a través de los ítems del cuestionario, donde se recogen las opiniones de los docentes de manera numérica en una escala de 1 a 5 brindándonos los valores de cada pregunta. Cada ítem será agrupado dentro de un enunciado consistente en un aspecto del análisis más global, el cual denominaremos “sub-escala”. A su vez, cada sub-escala se englobará en una dimensión lo que se corresponde con cada uno de los objetivos de la investigación.

Una vez obtenidos los resultados de las respuestas, a través de los cálculos estadísticos podremos conocer el punto de vista docente acerca de cada sub-escala. De esta manera alcanzaremos cada uno de nuestros objetivos de la investigación, avalados por pruebas estadísticas.

Los resultados estadísticos acerca de los cuestionarios se presentarán en el apartado 5.2. de nuestro trabajo bajo el título “presentación de los resultados”, donde se expresará en términos porcentuales el grado de conformidad y la media ponderada de cada uno de los treinta docentes participantes respecto a cada ítem. Este análisis

estadístico estará acompañado de un gráfico. De manera que visionaremos de manera clara la opinión docente.

Hemos elegido esta metodología siendo conocedores de sus fortalezas pero también de sus debilidades, las cuales tendremos muy en cuenta a la hora de la obtención de las conclusiones. Según Keeves, (1988) esta metodología puede ser insuficiente para explicar la complejidad de la realidad educativa, pues analiza la realidad educativa de forma mecanicista y reduccionista, ignorando aspectos como la capacidad de elección, libertad, individualidad y responsabilidad.

4.2.2. Instrumentos

La técnica seleccionada para la recogida de los datos es el cuestionario. En este tipo de técnica el sujeto de estudio responde a cuestiones escritas que sondan reacciones, opiniones y actitudes. Nosotros, como investigadores, diseñaremos un conjunto de preguntas adecuadas para sondar las opiniones y experiencias del sujeto que lo conteste.

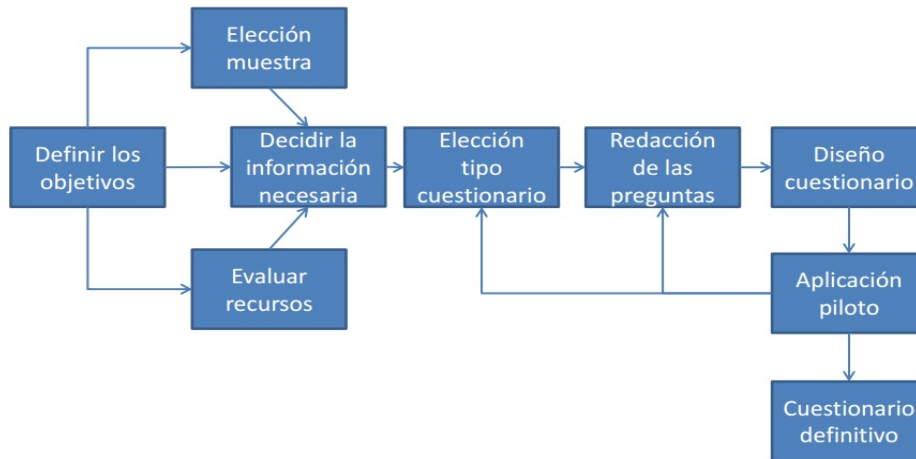
Según Mcmillan y Schumacher (2005), esta técnica de recogida de datos es muy habitual en la investigación educativa y muchos sondeos mediante encuesta emplean cuestionarios. Los cuestionarios no son necesariamente más fáciles que otras técnicas y se deberían emplear cuidadosamente. Este instrumento se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, que van a permitir contrastar distintos puntos de vista, valorando otras perspectivas diferentes a las que presenta el propio investigador.

A la hora de la elección de este instrumento hemos tenido en cuenta las ventajas que tiene en comparación con otros instrumentos. Algunas de estas ventajas son las aportadas por Hopkins (1989):

- Fácil de llevar a la práctica.
- Fácil de valorar.
- Permite comparar directamente distintos grupos u opiniones.

Del mismo modo, nos va a permitir establecer cierta uniformidad debido a sus opciones estandarizadas y registro de respuestas, facilitando la toma de decisiones a partir de los resultados derivados de los cuestionarios (Díaz-Aguado, 1995).

A la hora de diseñar el cuestionario se ha pretendido elegir el tipo que mejor se ajusta al fenómeno que pretendemos analizar, de manera que se trata de un cuestionario estructurado, donde se han redactado hipótesis o ítems a considerar por el sujeto sometido a estudio, teniendo en cuenta el lenguaje utilizado y siempre haciendo afirmaciones breves, concretas y relevantes para nuestra investigación.



Fuente: apuntes de la asignatura “Métodos de Investigación para el Aula Bilingüe” del Máster de Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos: Infantil y Primaria de la Universidad de Oviedo.

Los cuestionarios que se han diseñado, son instrumentos de recogida de información de tipo cuestionario estructurado que siguen una escala Likert.

La escala Likert se adapta muy bien al cuestionario que elaboramos y nos brindará respuestas muy efectivas para el éxito de nuestra investigación. Esta escala consiste en una escala de grados de conformidad o disconformidad respecto de sentencias o expresiones previamente determinados en el que el sujeto muestra su opinión o actitud. Likert desarrolló este método en 1932 para medir las actitudes de la gente a través de la entrevista de personas que responden a una serie de declaraciones todas ellas relacionadas con un mismo tema, para ello podrán elegir entre diferentes niveles de acuerdo con el grado de acuerdo con las sentencias, estando sus respuestas afectadas por componentes cognitivos y afectivos que se desprenden de sus actitudes (Bowling, 1997).

La escala Likert asume que la fuerza o intensidad de la experiencia es lineal, y la establece en un rango que parte de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo haciendo una asunción de que las actitudes pueden ser medidas. Los sujetos sometidos a estudios dispondrán de un rango de respuesta de entre cinco y nueve respuestas previamente codificadas, siempre habiendo un punto neutral en el que los individuos pueden mostrar su indecisión.

En su forma final, Likert, centra su escala en cinco puntos o grados, los cuales son usados para permitir al individuo expresar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con una declaración o sentencia particular.

Esta será la forma que nosotros usaremos. Nosotros diseñaremos un cuestionario con diferentes cuestiones agrupadas en cuatro dimensiones o escalas acerca del tema que nos ocupa a los cuales el sujeto o la muestra responderá siguiendo la escala Likert, partiendo del “1” como “totalmente desacuerdo” al “5” como “totalmente de acuerdo”.

Al inicio del cuestionario el sujeto deberá rellenar algunos datos personales que nos permitirán tener un conocimiento de la muestra, pero siempre manteniendo el anonimato de la misma. En este apartado conoceremos la edad, el sexo, el centro y la localidad en la que imparte, su experiencia, los estudios que poseen cada individuo las asignaturas que imparte en educación bilingüe y si ha obtenido formación acerca de las TICs en enseñanza y a través de qué medios.

A continuación se formularán las hipótesis agrupadas en cuatro dimensiones, que como ya hemos explicado se responderán en una escala Likert de conformidad acerca de tales hipótesis

Las dimensiones que hemos distinguido atienden a diferentes conceptos que consideramos importantes para el conocimiento de las opiniones docentes respecto al recurso audiovisual. Esto nos llevará a la resolución de la investigación y extracción de las conclusiones finales.

La primera dimensión atiende al uso que se hace de los audiovisuales en el aula. Esta dimensión, aunque no conforma un objetivo como tal de nuestro trabajo, si nos permite conocer la situación presente e inicial de nuestras aulas en torno al uso de los recursos audiovisual, lo cual resulta muy interesante para tener conocimiento del punto del que partimos. De manera que, en esta dimensión, los sujetos podrán mostrar su conformidad respecto a varias sub-escalas referentes al grado de accesibilidad que tienen a los recursos audiovisuales desde sus aulas, podrán manifestar su opinión

personal general acerca del uso de recursos audiovisuales, también nos mostrarán con qué frecuencia hacen uso de ellos y si se creen competentes para hacer uso de los mismos de manera efectiva en el aula. Cada sub-escala se comprobará a través de las opiniones registradas a través de preguntas relacionadas con esa sub-escala.

La segunda dimensión es diseñada para dar respuestas a nuestro primer objetivo, analizar la capacidad del vídeo como un facilitador de contenido lingüístico y conceptual de manera que las preguntas que caben en esta dimensión estarán relacionadas con sub-escalas de adquisición de vocabulario, comprensión de significados facilitado por el uso del soporte visual, el vídeo como enciclopedia multimedia, y como dinamizador de sesiones estimulando participaciones activas y expresiones orales. A través del grado de conformidad con estas sentencias basadas en los conceptos y sub-escalas que deseamos analizar nos permitirá conocer el grado de éxito que tiene el vídeo como facilitador de conocimientos de lengua extranjera.

En la tercera dimensión encontraremos sentencias relacionadas con componentes culturales de la lengua. De manera que en este apartado aparecerán conceptos como capacidad de transmisión de características culturales de la cultura objetivo, creación de situaciones reales de comunicación en lenguaje objetivo e incluso dispondremos una sentencia para analizar la utilidad del recurso audiovisual con alumnos con necesidades educativas, respecto a todos estos conceptos los sujetos sometidos a estudio mostrarán su grado de conformidad permitiéndonos responder nuestro segundo objetivo, el vídeo como transmisor de contenido cultural.

En la cuarta dimensión centraremos una serie de sentencias que se relacionan con el vídeo como estimulador de futuras actividades o como motivador, correspondiendo así a nuestro tercer objetivo. De manera que en esta dimensión aparecerán conceptos tales como el vídeo como estimulador de intereses frente a futuros proyectos, involucración en el proceso de enseñanza-aprendizaje y motivación, finalmente cerraremos este apartado analizando la utilidad de cortometrajes en versión original como centros de interés. Esto permitirá inducir el grado de éxito del vídeo como estimulador.

4.2.3 Población y muestra.

La población de estudio de nuestro trabajo serán todos los docentes que imparten enseñanza CLIL en el Principado de Asturias en la etapa de Educación Primaria en centros públicos y concertados.

Los sujetos a analizar serán 30 docentes que trabajen en secciones bilingües. Finalmente, la obtención de los 30 cuestionarios se logró a través de 13 centros educativos. Estos centros educativos se eligieron de manera aleatoria pero siguiendo los patrones dimensionales de cada uno de los cuatro Centros del profesorado y recursos, así, nos aseguramos su diversidad geográfica. Finalmente, se escogieron cuatro centros de cada uno de los CPR de Avilés-Occidente, Oviedo y Gijón mientras que en el CPR de las Cuencas Mineras solo se escogió un colegio debido a que el número de colegios que se agrupan bajo esta circunscripción es más limitado. A continuación, podemos ver los colegios participantes agrupados en los CPR a los que pertenecen.

- CPR Avilés-Occidente: C.P. Asturamérica, CRA Bajo Nalón, CPEB Aurelio Menéndez, C.P. Maestra Humbelina Alonso Carreño.
- CPR Oviedo: C.P. San Pedro los Arcos, C.P. Virgen del Fresno, La Milagrosa, C.P. Buenavista.
- CPR Gijón: C.P. Maliayo, C.P. La Atalía, C.P. Reconquista, CRA La Marina
- CPR Cuencas mineras: C. P. Aniceto Sela,

Por lo tanto, la muestra se compondrá de treinta individuos que desarrollan la labor educativa en 13 centros educativos distintos, repartidos a lo largo del Principado de Asturias. Estos centros educativos participantes son: C.P. Maliayo (Villaviciosa), C.P. San Pedro de los Arcos (Oviedo), C. P Virgen del Fresno (Grado), La Milagrosa (Oviedo), C.P. La Atalía (Gijón), C.P. Aniceto Sela (Mieres), C.P. Reconquista (Cangas de Onís), C.R.A. La Marina (Castiello de la Marina, Villaviciosa), CP Asturamérica (Cudillero), C.R.A. Bajo Nalón (Pravia), C.P. Buenavista 1 (Oviedo), C.P. Maestra Humbelina Alonso Carreño (Muros de Nalón), CPEB Aurelio Menéndez (San Antolín de Ibias)

El procedimiento de la investigación se desarrollará de la siguiente manera: Se solicitará a una serie de colegios, escogidos al azar, la participación de los docentes de las secciones bilingües en la cumplimentación de los cuestionarios. Una vez logrado un número representativo de cuestionarios debidamente cumplimentados se procederá al vaciado de los resultados. Este paso nos permitirá obtener una estadística que reflejará la opinión docente respecto a cada uno de los conceptos determinados.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. Caracterización de la muestra.

En este punto explicaremos las características de la muestra que participa en nuestro estudio.

Descubrimos que la presencia del género femenino es mayoritaria pues se observa que un 10% de la muestra se compone por hombres, mientras que un 90% son mujeres. Sin embargo, si investigamos a través de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte observamos que el cuerpo de maestros del Principado de Asturias, que en el año 2014 se componía de 6523 profesionales de la educación, 1111 eran hombres y 5412 eran mujeres. Esto supone que el 17% del cuerpo docente eran hombres frente a 83% mujeres, por lo que la muestra se asemeja bastante a la población. Además, todos somos conocedores de que el cuerpo de maestros de lengua extranjera siempre ha estado mayoritariamente compuesto por mujeres, igual que el de educación física siempre ha estado más marcado por el género masculino.

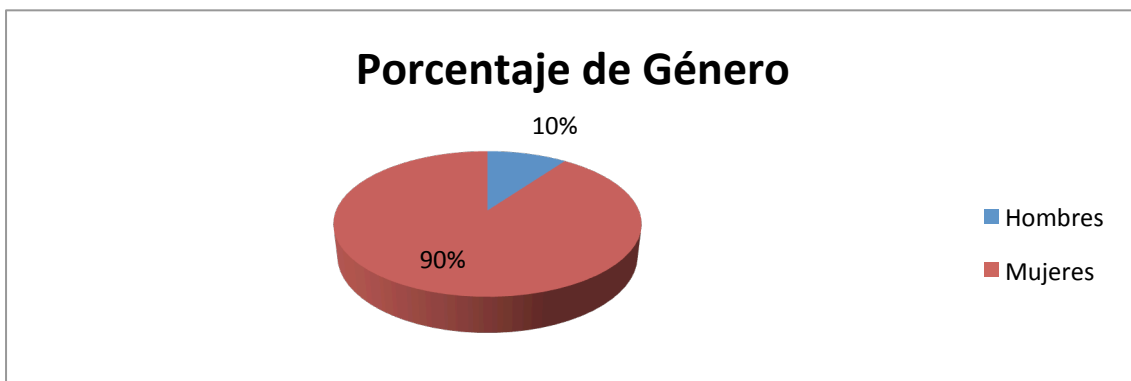


Gráfico 1. Porcentaje de Género.

La mayoría de los sujetos analizados tienen una titulación académica de Diplomatura, alcanzando estos el 93,3% mientras que de los 30 docentes analizados unos 6 son Graduados debido a que son de reciente titulación o que han adaptado sus estudios al nuevo plan. Además, también encontramos que el 26,4% tiene estudios de Licenciatura, esto no es infrecuente pues estamos analizando enseñanzas en lenguas extranjeras de manera que muchos pueden poseer Filologías ocupando estas plazas en colegios concertados. También se prestan algunos a añadir que poseen Másteres o

titulaciones de escuela oficial de idiomas. Esto nos permite entender un poco el corpus en el que se basa nuestra investigación y la titulación mayoritaria de nuestros docentes de CLIL.

A la hora de analizar las asignaturas que se imparten siguiendo un enfoque CLIL observamos que *Natural Science* ocupa la primera posición pues son 20 los docentes que manifiestan que imparten esta asignatura, seguidos de 18 que imparten *Arts*, 14 que imparten *Social Science*, y 1 que imparte *Physical Education*. Debemos saber que los resultados se encuentran replicados, pues varios docentes imparten más de una asignatura siguiendo el enfoque CLIL. Ninguno de los sujetos manifiesta que esté implementando el CLIL en las asignaturas de *Maths* y *Music*. Podemos observar entonces, que el enfoque CLIL se está implementado en asignaturas que están relacionadas con el entorno, con el movimiento y la acción, de manera que el aprendizaje de la segunda lengua y la comprensión de los significados se hacen más fáciles debido a que se desarrolla el aprendizaje de representaciones (Ausubel, 1983). En estas asignaturas se produce también un aprendizaje natural, ya que los conocimientos nuevos se perciben a través de los sentidos. De manera que en estos casos el soporte visual en el aula podemos pensar que será de gran utilidad.

Centrándonos ahora en la última pregunta de la caracterización de la muestra, donde sometemos a los docentes sujeto de estudio a la pregunta de, a través de qué medios han recibido la formación en TICs en la enseñanza de idiomas, vemos que la mayoría de ellos responden que ha sido a través de Cursos del CPR (centro de recursos del profesorado). Los cuales buscan asegurar la formación permanente del cuerpo docente a través de cursos que se imparten normalmente en centros educativos.⁴

Por otro lado, los docentes quizá motivados por sus intereses o movidos por su responsabilidad adaptándose a los nuevos tiempos educativos han obtenido formación a través de cursos online. Este tipo de formación les brinda además de una formación actualizada y económica, una formación adaptada y fácil pues cada uno la puede realizar desde su propio hogar.

Son los menos los que manifiestan que la formación en TICs relacionada con enseñanza de lenguas la han obtenido a través de Másteres, cursos privados o de manera autodidacta y con ayuda de sus compañeros, pues se trata de métodos limitados debido a

⁴ (Recuperado el 11 de Mayo de 2016 de [_ https://www.educastur.es/profesorado/formacion-e-innovacion/recursos-formativos/en-cpr](https://www.educastur.es/profesorado/formacion-e-innovacion/recursos-formativos/en-cpr)).

su contenido en el caso de los másteres y a su desuso en el caso de centros privados para tal fin.

5.2. Presentación de los resultados.

En este punto extraeremos los resultados obtenidos a través del cuestionario. Agrupados bajo las cuatro dimensiones que anteriormente mencionamos con sus sub-escalas o indicadores que contribuirán a concluir el alcance o grado de consecución de cada objetivo.

Se presentarán bajo cada dimensión las sub-escalas que analizamos y para cada una de ellas las declaraciones relacionadas. Acompañadas de los resultados en porcentajes y de gráficos como complemento visual lo que facilitará la comprensión de los resultados.

DIMENSIÓN 1. POSIBILIDADES DE USO.

- **Sub-escala 1.1. Accesibilidad al recurso audiovisual.**

Declaración: Tengo fácil acceso a contenidos audiovisuales desde mi aula de inglés.

Ante esta pregunta un 3% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 27% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 57% se manifestó de acuerdo y un 13% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 3,76.

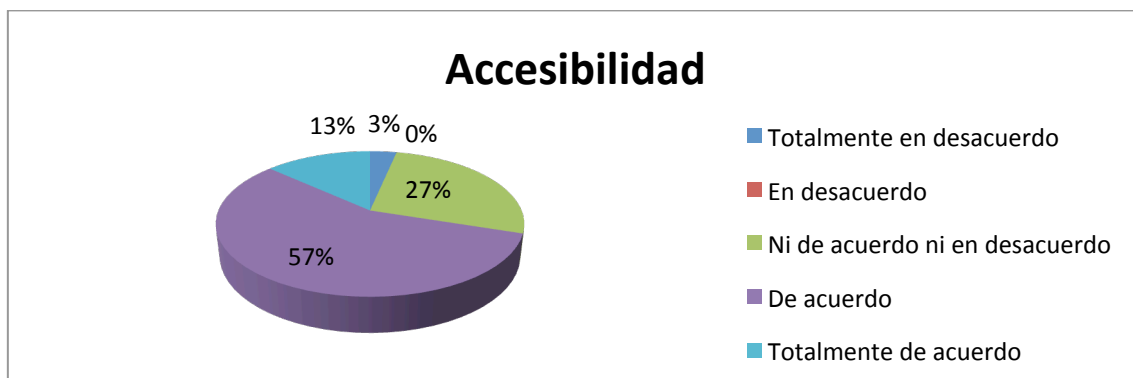


Gráfico 2. Accesibilidad 1.

Declaración: En la actualidad, el alumnado, fuera del aula, tiene fácil acceso a contenido audiovisual en versión original.

Ante esta pregunta un 3% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 40% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 50% se manifestó de acuerdo y un 7% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 3,56.

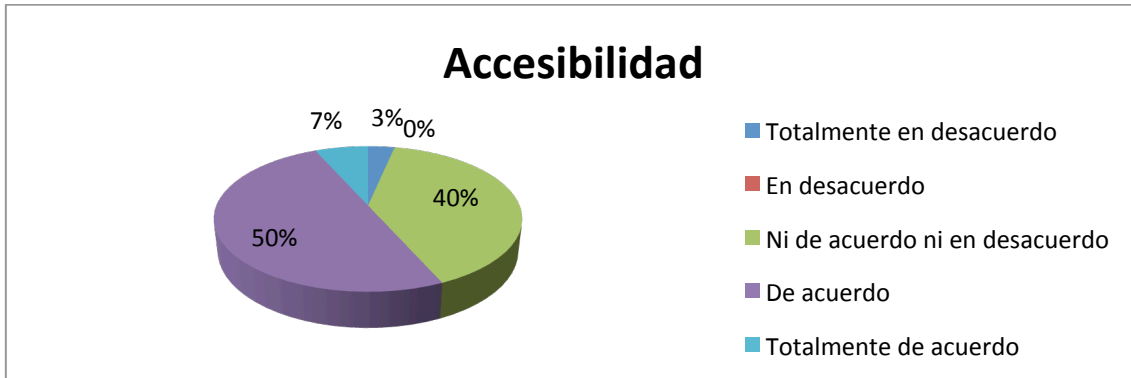


Gráfico 3. Accesibilidad 2.

- **Sub-escala. 1.2. Opinión de los docentes acerca de los recursos audiovisuales.**

Declaración: El uso de los recursos audiovisuales (vídeos, sonido e imagen) en el aula bilingüe es positivo.

Ante esta pregunta, un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 3% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 27% se manifestó de acuerdo y finalmente la mayoría un 70% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,66.

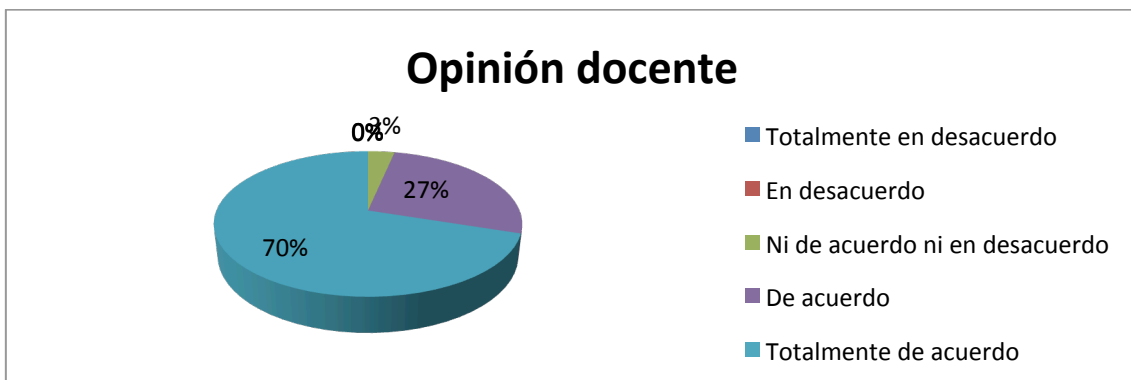


Gráfico 4. Opinión docente 1.

Declaración: El alumnado debería ver series, películas o programas en versión original con ayuda de subtítulos.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 0% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 30% se manifestó de acuerdo y finalmente la mayoría un 70% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,7.

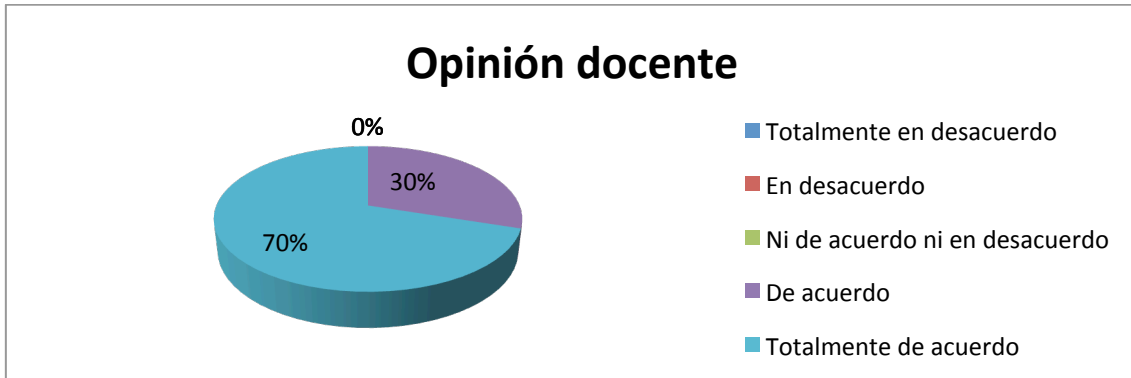


Gráfico 5. Opinión docente 2.

Declaración: Escuchar música en inglés leyendo la letra es positivo para desarrollar la capacidad de comprensión oral y escrita.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 0% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 13% se manifestó de acuerdo y finalmente la mayoría un 87% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,86.

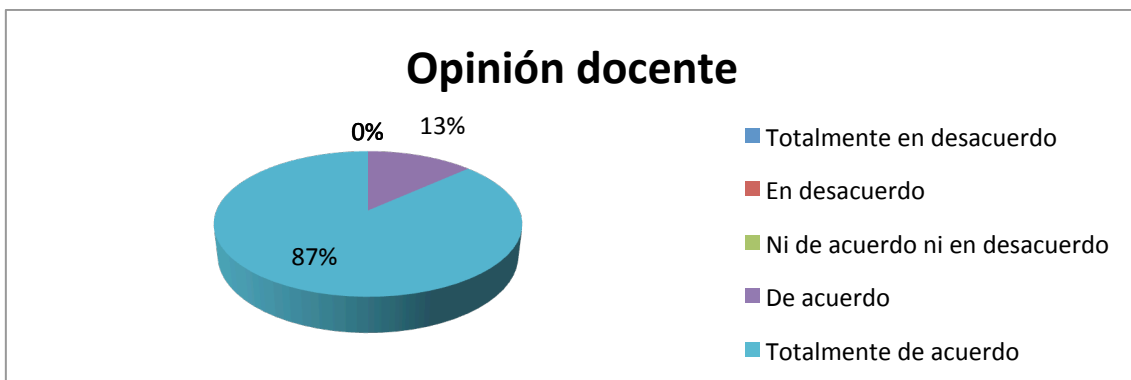


Gráfico 6. Opinión docente 3.

Declaración: Sería interesante que el alumno utilizara el inglés cuando juegan a videojuegos para así desarrollar el lenguaje de manera inconsciente.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 10% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 33% se manifestó de acuerdo y finalmente la mayoría un 57% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,46.

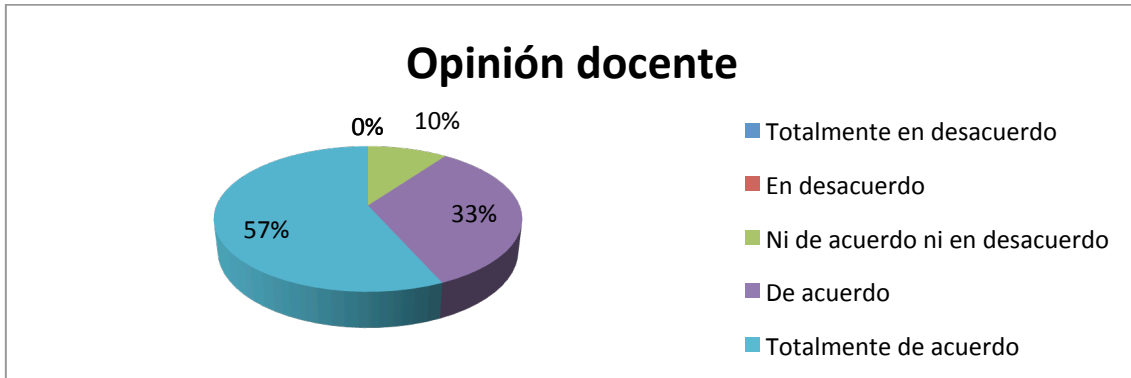


Gráfico 7. Opinión docente 4.

- **Sub-escala. 1.3. Competencia TIC que poseen los docentes.**

Declaración: Considero que tengo un buen nivel en el manejo de recursos audiovisuales en el aula.

Ante esta pregunta un 3% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 20% se manifestó en desacuerdo, un 20% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 44% se manifestó de acuerdo y un 13% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 3,43.

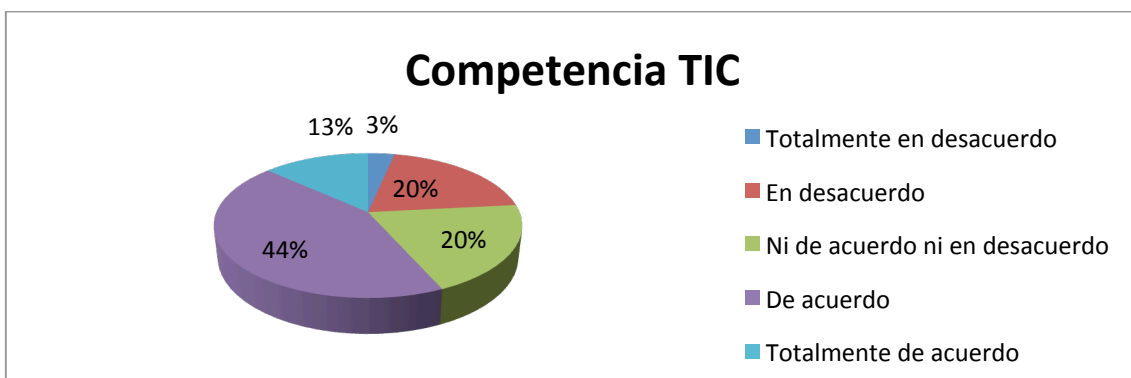


Gráfico 8. Competencia TIC 1.

Declaración: He tenido la oportunidad de hacer cursos de manejo de recursos audiovisuales en educación.

Ante esta pregunta un 7% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 10% se manifestó en desacuerdo, un 27% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 36% se manifestó de acuerdo y un 20% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 3,53.

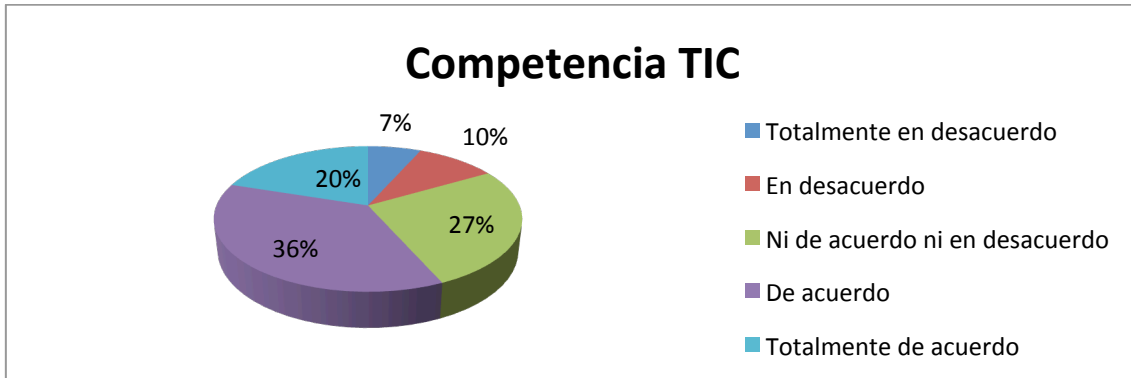


Gráfico 9. Competencia TIC 2.

- **Sub-escala. 1.4. Frecuencia con la que son utilizados estos recursos audiovisuales.**

Declaración: Uso con frecuencia recursos audiovisuales en mis sesiones en una sección bilingüe.

Ante esta pregunta un 3% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 23% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 37% se manifestó de acuerdo y un 37% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,03.

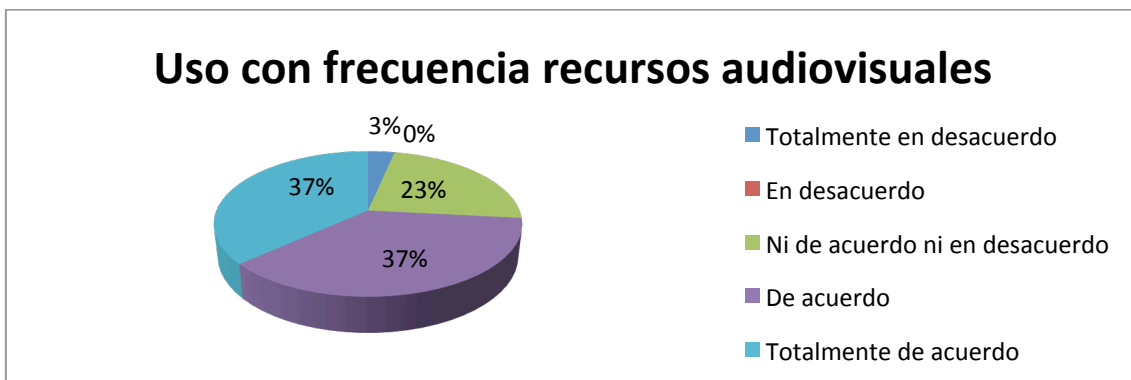


Gráfico 10. Uso con frecuencia recursos audiovisuales.

- **Sub-escala. 1.5. Uso del recurso audiovisual por parte del alumno de manera autónoma fuera del aula.**

Declaración: Actualmente, el alumnado que visualiza vídeos en sus hogares, visualizaría también vídeos con contenidos académicos relacionados con las asignaturas que impartimos si le resultaran interesantes.

Ante esta pregunta un 3% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 13% se manifestó en desacuerdo, un 34% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 40% se manifestó de acuerdo y un 10% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 3,4.

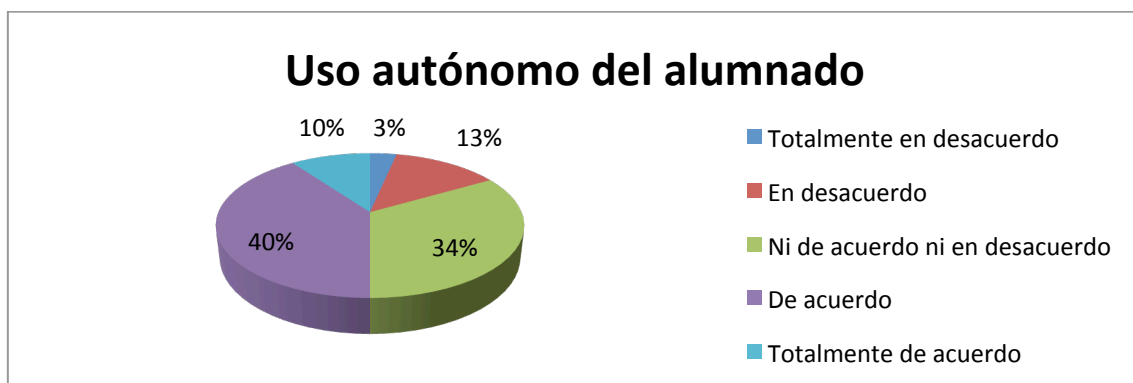


Gráfico 11. Uso autónomo del alumnado.

DIMENSIÓN 2. EL VÍDEO COMO RECURSO

- **Sub-escala. 2.1. Adquisición de vocabulario.**

Declaración: La utilización de recursos audiovisuales es muy positiva a la hora de presentar el vocabulario.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 7% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 36% se manifestó de acuerdo y un 57% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,5.

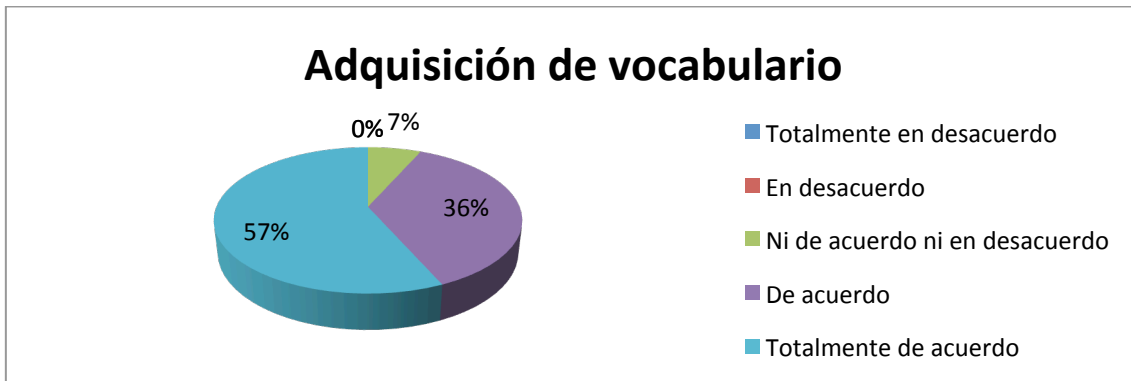


Gráfico 12. Adquisición de vocabulario 1.

Declaración: La proyección de recursos audiovisuales facilita a nuestro alumnado la tarea de adquisición de vocabulario.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 0% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 47% se manifestó de acuerdo y un 53% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,53.

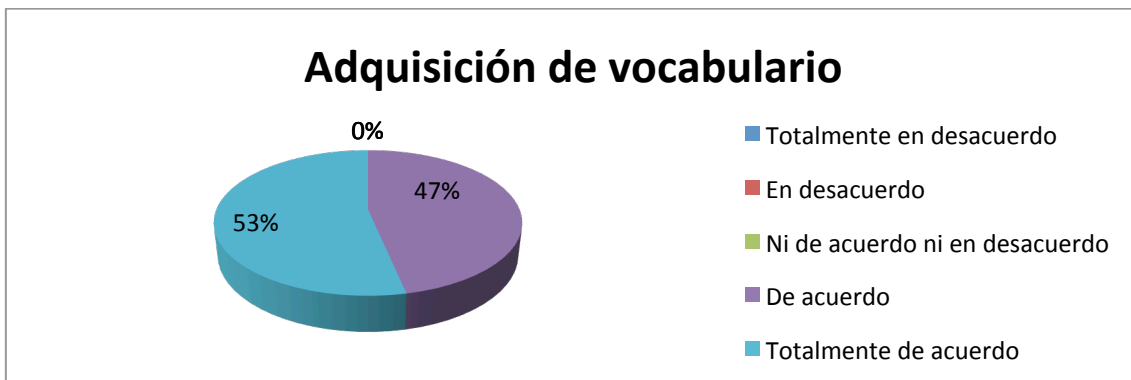


Gráfico 13. Adquisición de vocabulario.

- **Sub-escala. 2.2. Facilita la comprensión de la segunda lengua.**

Declaración. El uso de los recursos audiovisuales hace más fácil la comprensión de la lengua extranjera por parte del alumnado ya que el sonido complementado con el soporte visual permite inferir significados e ideas.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 7% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 46% se manifestó de acuerdo y un 47% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,4.

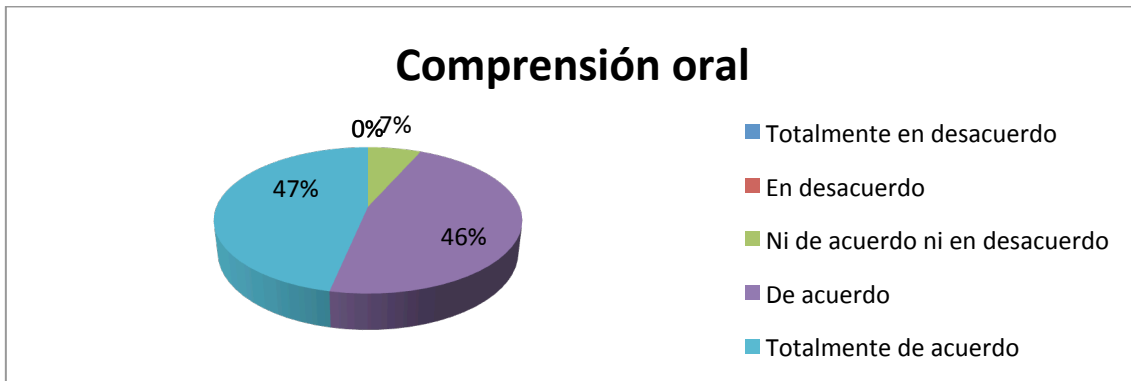


Gráfico 14. Comprensión oral.

- **Sub-escala. 2.3. El vídeo mejora la expresión oral.**

Declaración: Si el alumnado visualiza situaciones de conversación cotidianas en el lenguaje objetivo puede mejorar aspectos del lenguaje tales como: la pronunciación, la comunicación corporal, etc.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 10% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 30% se manifestó de acuerdo y un 60% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,5.

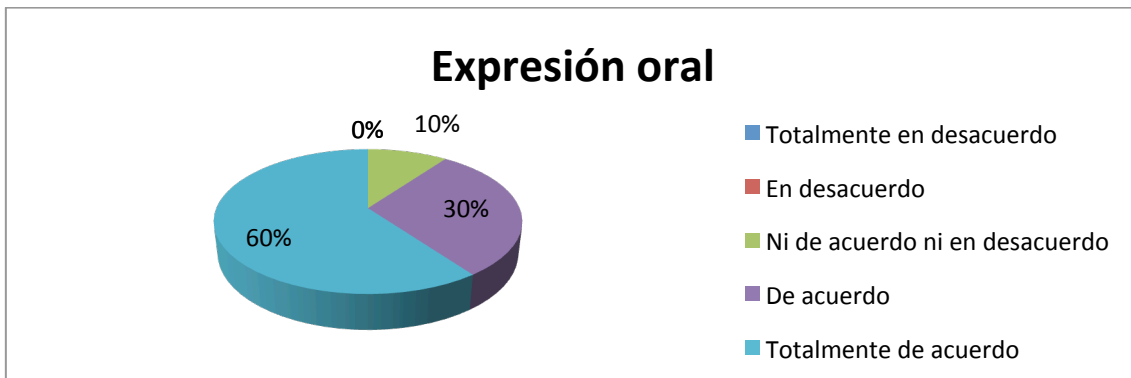


Gráfico 15. Expresión oral 1.

Declaración: Una buena forma de desarrollar la expresión oral es el recitado de una canción acompañada con un videoclip que interese al alumnado.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 10% se manifestó ni de acuerdo ni

en desacuerdo, un 37% se manifestó de acuerdo y un 53% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,43.

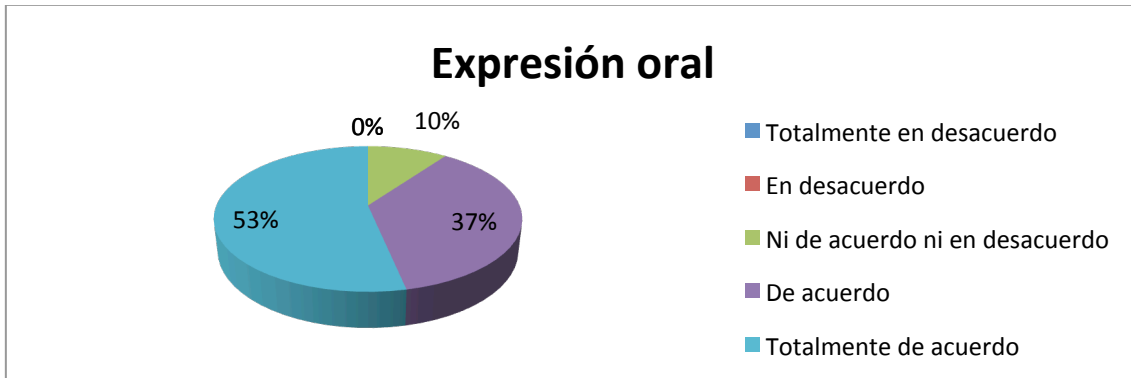


Gráfico 16. Expresión oral 2.

- **Sub-escala 2.4. La capacidad autónoma del vídeo como transmisor de conocimientos.**

Declaración: El vídeo es el complemento perfecto de una explicación docente.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 3% se manifestó en desacuerdo, un 37% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 27% se manifestó de acuerdo y un 33% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 3,9.

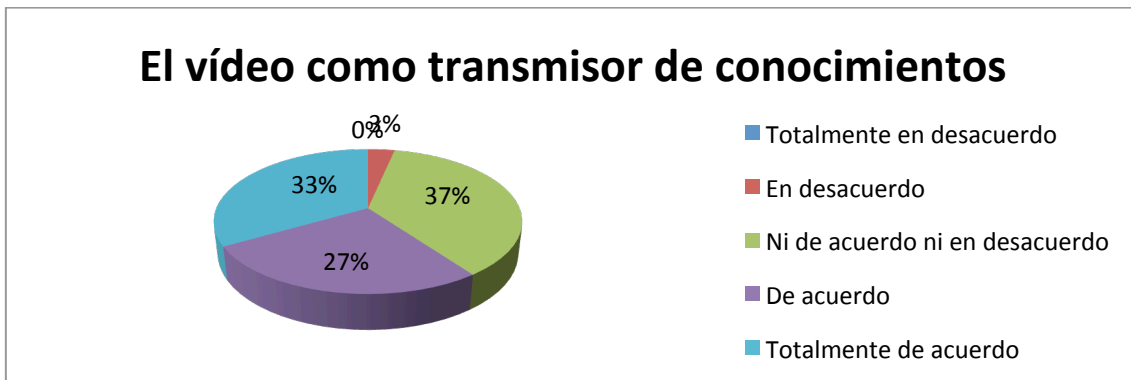


Gráfico 17. El vídeo como transmisor de conocimientos 1.

Declaración: Un vídeo puede explicar un contenido de manera autónoma, sin intervención del docente.

Ante esta pregunta, un 10% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 27% se manifestó en desacuerdo, un 36% se manifestó ni de acuerdo ni

en desacuerdo, un 20% se manifestó de acuerdo y un 7% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 2,86.

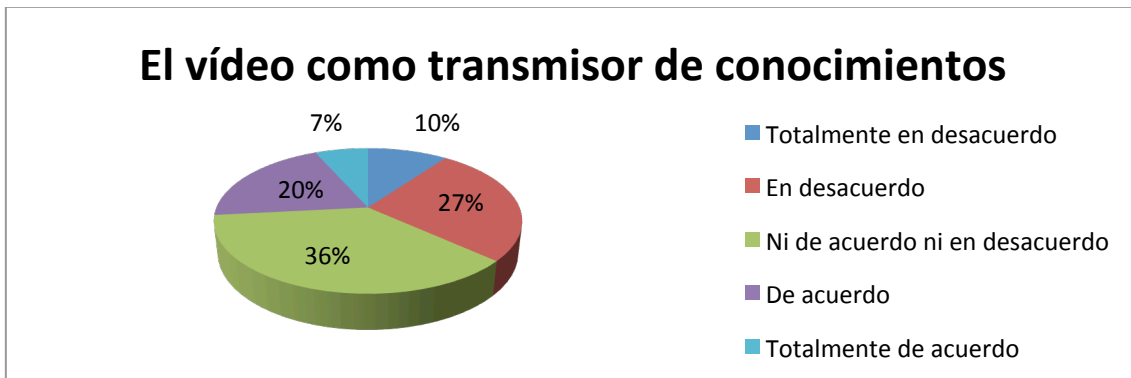


Gráfico 18. El vídeo como transmisor de conocimientos 2.

- **Sub-escala 2.5. Necesidad de introducción o preparación al vídeo.**

Declaración: Es necesaria una preparación previa a la hora de enfrentar al alumnado a un vídeo en términos de vocabulario clave desconocido, situación de conversación...

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 20% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 33% se manifestó de acuerdo y un 47% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,26.

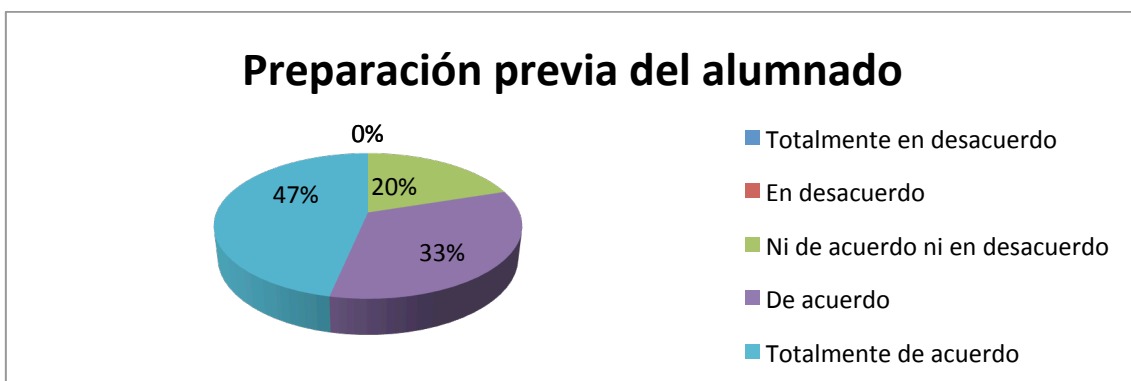


Gráfico 19. Preparación previa del alumnado.

- **Sub-escala 2.6. El vídeo estimula la participación activa del estudiante de manera individual y en grupo.**

Declaración: El recurso audiovisual fomenta la participación activa del alumnado.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 17% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 40% se manifestó de acuerdo y un 43% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,26.

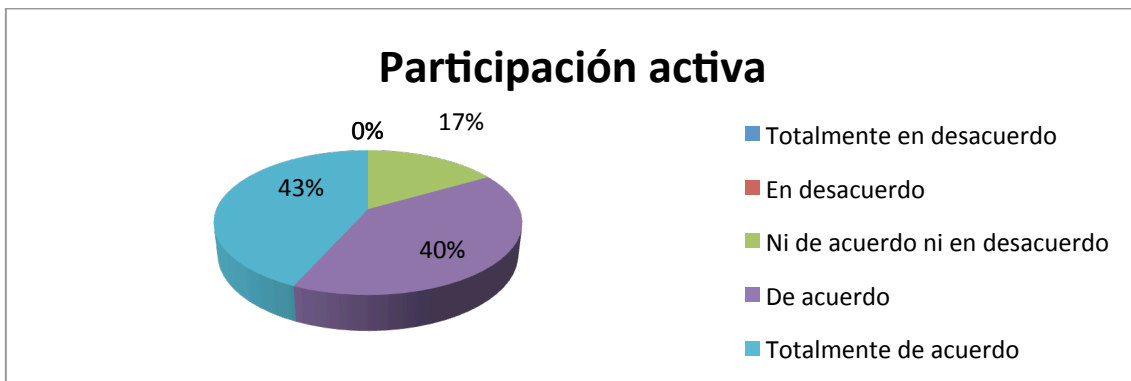


Gráfico 20. Transmisor de contenido cultural 1.

Declaración: El análisis de los recursos audiovisuales en grupo permite el aprendizaje cooperativo.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 27% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 46% se manifestó de acuerdo y un 27% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4.

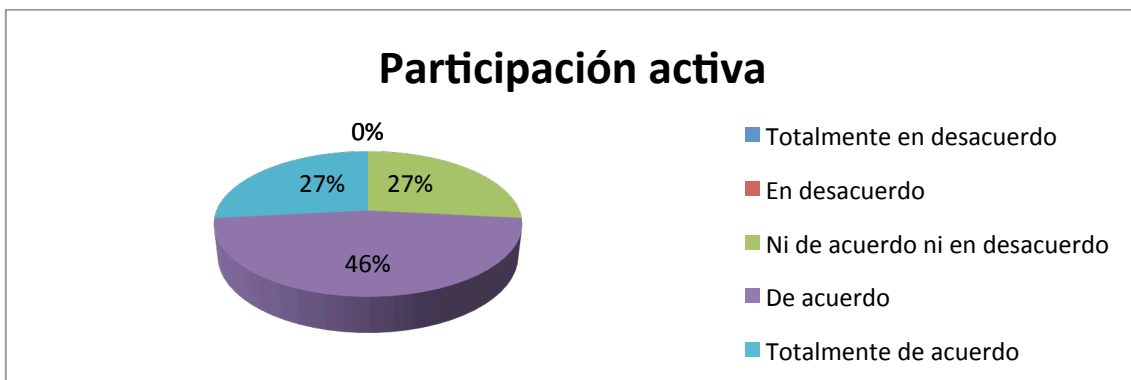


Gráfico 21. Transmisor de contenido cultural 2.

DIMENSIÓN 3. EL VÍDEO FACILITADOR DE CARACTERÍSTICAS CULTURALES.

- **Sub-escala 3.1. Creación de contextos reales de comunicación.**

Declaración: Los recursos audiovisuales son útiles para la presentación de contextos reales de comunicación.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 3% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 30% se manifestó de acuerdo y un 67% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,63.

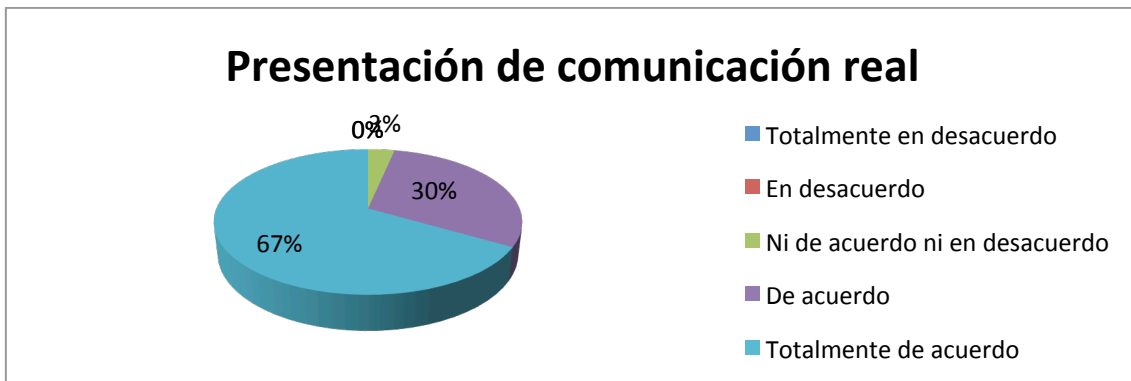


Gráfico 22. Presentación de comunicación real.

- **Sub-escala 3.2. Transmisor de contenido cultural.**

Declaración: El uso de los vídeos específicos centrados en transmisión cultural son los únicos útiles a la hora de transmitir contenido cultural.

Ante esta pregunta un 10% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 30% se manifestó en desacuerdo, un 27% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 27% se manifestó de acuerdo y un 6% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 2,9.

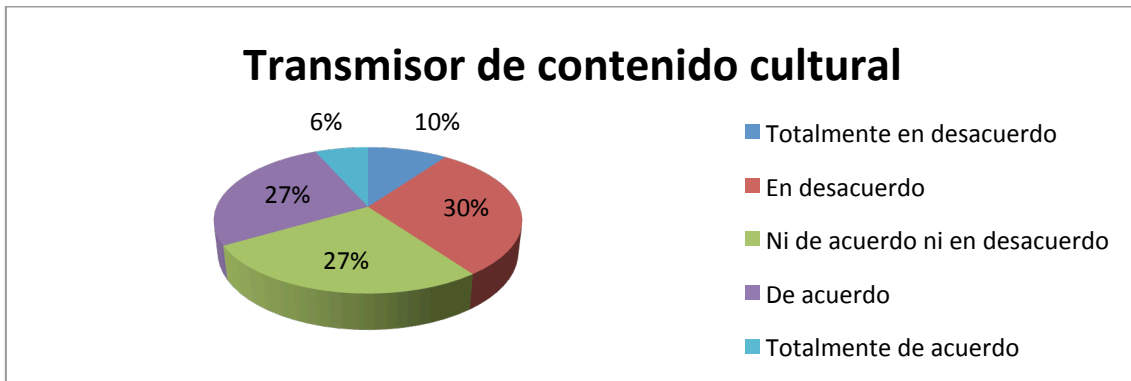


Gráfico 23. Transmisor de contenido cultural 1.

Declaración. Usar recursos audiovisuales puede ayudar al alumnado a comprender la cultura objetivo y por lo tanto entender mejor las características del lenguaje y sus hablantes.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 3% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 67% se manifestó de acuerdo y un 30% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,26.

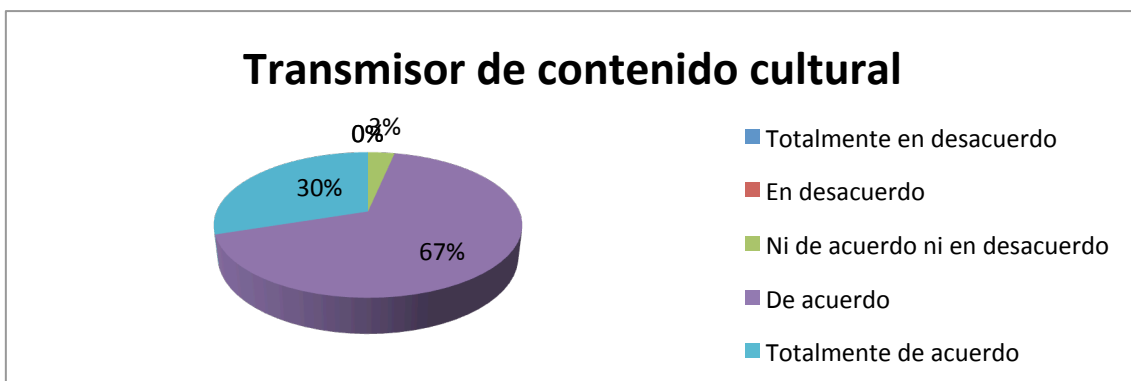


Gráfico 24. Transmisor de contenido cultural 2.

Declaración: Los alumnos visionando la forma de comportarse de la cultura objetivo puede imitarla y desarrollar un respeto por la misma.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 17% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 56% se manifestó de acuerdo y un 27% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,1.

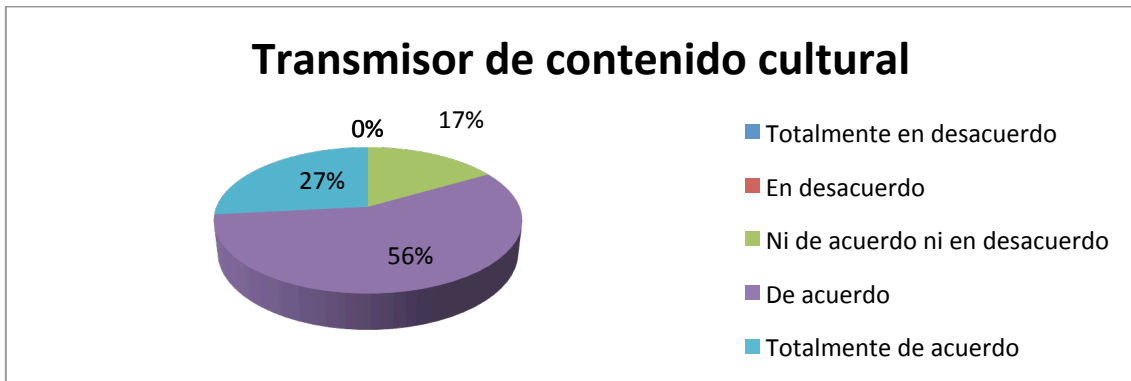


Gráfico 25. Transmisor de contenido cultural 3.

- **Sub-escala 3.3. Los recursos audiovisuales son útiles en la atención a la diversidad.**

Declaración: El uso de los recursos audiovisuales es positivo a la hora de trabajar con alumnos con necesidades educativas.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 10% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 30% se manifestó de acuerdo y un 60% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,5.

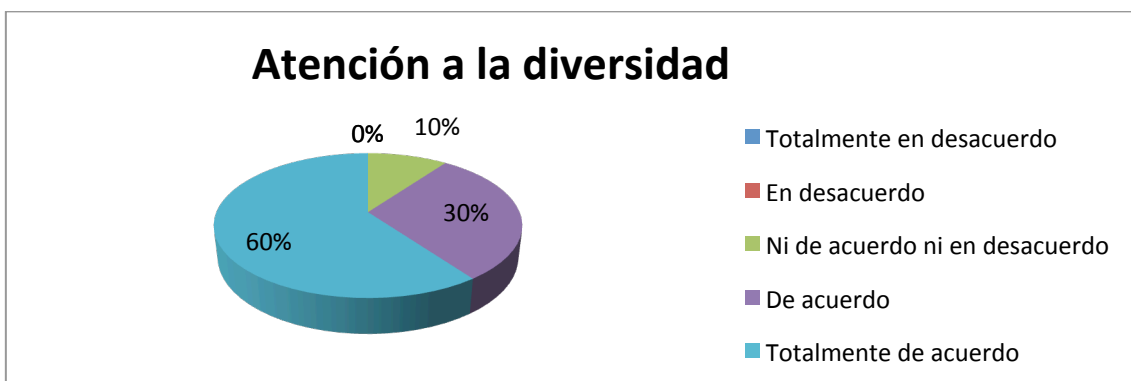


Gráfico 26. Atención a la diversidad.

DIMENSIÓN 4. LA CAPACIDAD ESTIMULADORA DEL RECURSO AUDIOVISUAL.

- **Sub-escala. 4.1. Utilidad de la proyección de cortometrajes en versión original.**

Declaración: La proyección de cortometrajes en versión original es una pérdida de tiempo.

Ante esta pregunta un 73% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 17% se manifestó en desacuerdo, un 10% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 0% se manifestó de acuerdo y un 0% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 1,36.

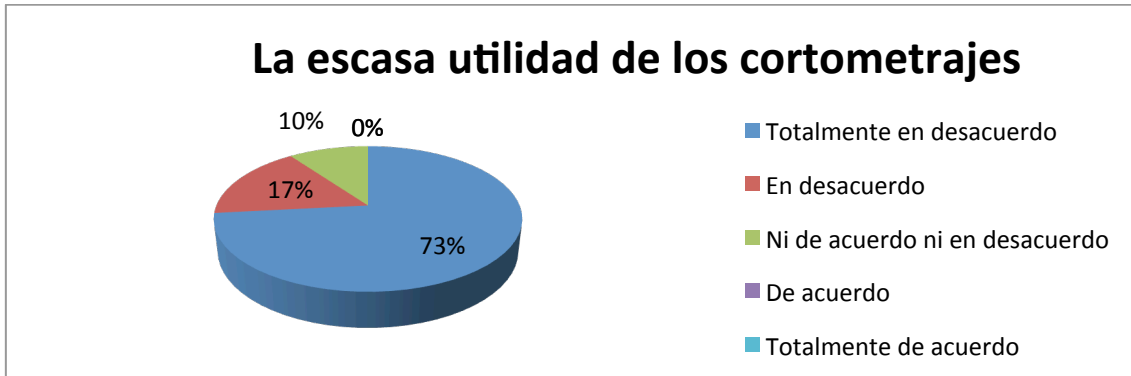


Gráfico 27. La escasa utilidad de los cortometrajes.

- **Sub-escala. 4.2. El vídeo como punto de inicio o centro de interés ante un proyecto o actividad.**

Declaración: El uso de un recurso audiovisual puede ser una buena forma de iniciar un proyecto.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 23% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 54% se manifestó de acuerdo y un 23% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4.

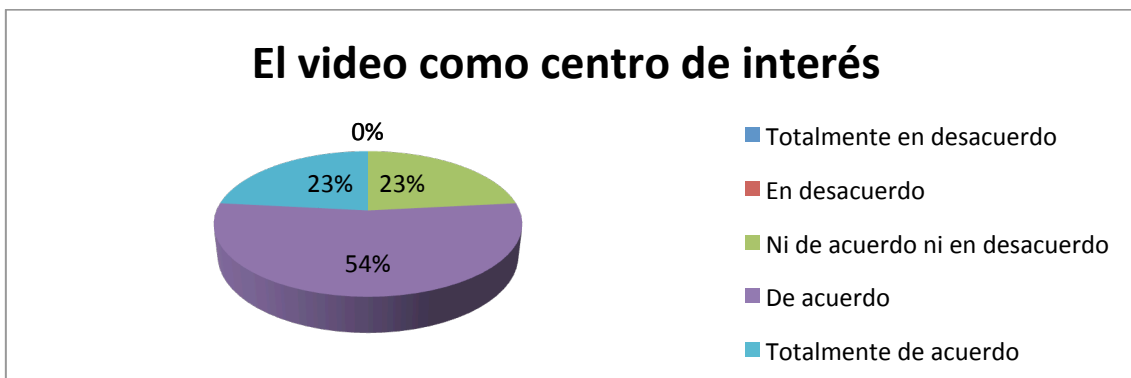


Gráfico 28. El vídeo como centro de interés 1.

Declaración: Un vídeo típico de la cultura objetivo como “The Gruffalo” es un buen centro de interés para un proyecto global en el que se trabajan contenidos interdisciplinares.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 27% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 40% se manifestó de acuerdo y un 33% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,06.

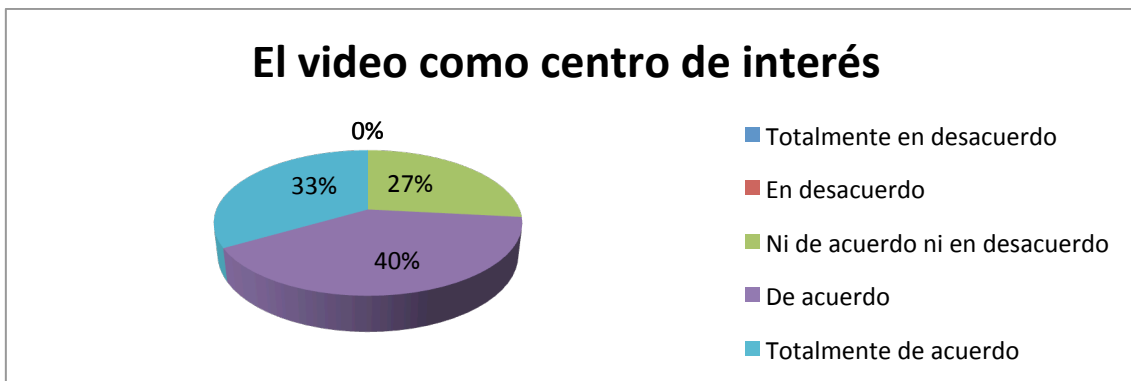


Gráfico 29. El vídeo como centro de interés 2.

- **Sub-escala 4.3. El recurso audiovisual como motivador o estimulador de conducta del estudiante.**

Declaración: El uso de un recurso audiovisual estimula al alumno/a y despierta su curiosidad a cerca del contenido reproducido.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 7% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 60% se manifestó de acuerdo y un 33% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,26.

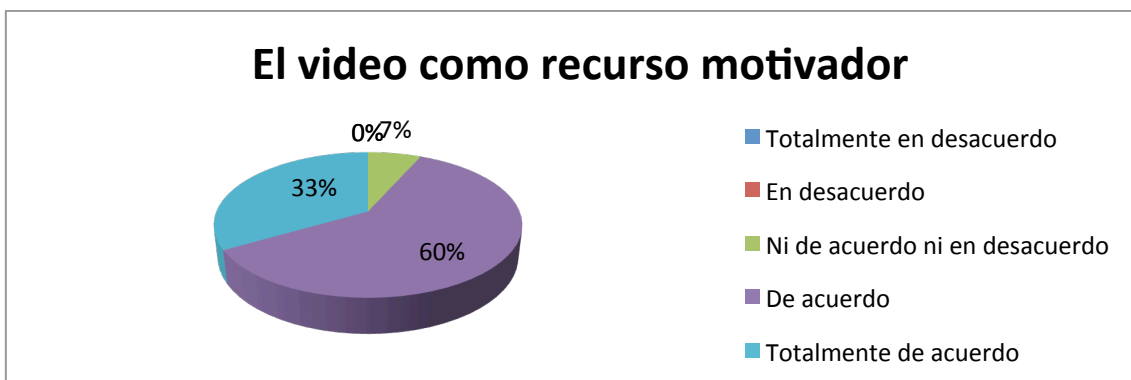


Gráfico 30. El vídeo como recurso motivador 1.

Declaración: El uso de recursos audiovisuales en el aula incrementa el nivel general de motivación del alumnado.

Ante esta pregunta un 0% se manifestó totalmente en desacuerdo con la declaración, un 0% se manifestó en desacuerdo, un 7% se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 50% se manifestó de acuerdo y un 43% se manifestó totalmente de acuerdo. La media de respuestas se sitúa en 4,36.

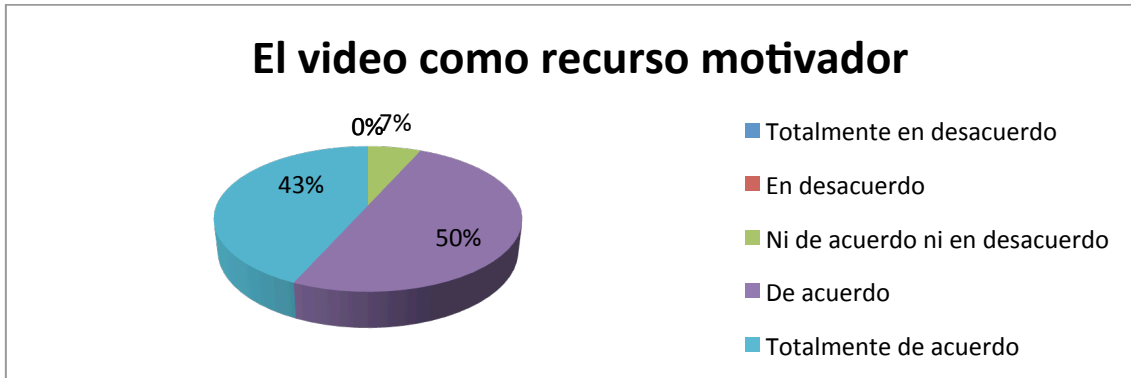


Gráfico 31. El vídeo como recurso motivador 2.

5.3. Interpretación de los resultados.

En este punto haremos un análisis interpretativo de los resultados obtenidos tras el vaciado del cuestionario. Nuestra interpretación estará basada en los datos estadísticos obtenidos en cuanto a porcentaje de respuesta en los grados anteriormente definidos y en cuanto a la media ponderada de los resultados. Estos cálculos estadísticos nos brindarán la perspectiva que tienen los docentes a cerca de cada Sub-escala dentro de cada dimensión.

5.3.1. Posibilidades de uso.

La primera dimensión a la que nos enfrentamos la denominamos “posibilidades de uso”. Pues en este punto las sub-escalas que aparecen serán:

- 1.1. Accesibilidad al recurso audiovisual.
- 1.2. Opinión de los docentes a cerca de los recursos audiovisuales.
- 1.3. Competencia TIC que poseen los docentes.

1.4. Frecuencia con la que son utilizados los recursos audiovisuales.

1.5. Uso del recurso audiovisual por parte del alumno de manera autónoma fuera del aula.

A continuación analizaré cada una de las sub-escalas:

1.1. Accesibilidad al recurso audiovisual.

En cuanto a la accesibilidad al recurso audiovisual, los docentes se mostraron en su mayoría de acuerdo ante el fácil acceso a contenidos audiovisuales desde el aula de inglés, siendo los menos los que se mostraron en desacuerdo quizá motivado por problemas de equipamiento envejecido, falta de actualización y fallos de conexión a Internet. Esto puede ser debido a programas dirigidos por el ministerio de Educación en materia de tecnología tales como el conocido proyecto Web.2.0 a través del cual los centros educativos se nutrieron de herramientas digitales que les brindan acceso a recursos audiovisuales para su uso de una forma didáctica.

Por otro lado también se mostraron de acuerdo aunque en menor grado respecto a la accesibilidad de los alumnos al recurso audiovisual, desde sus hogares. Esto puede ser debido a que actualmente tenemos un alumnado muy heterogéneo, sobre todo en los centros de titularidad pública, lo que hace que los discentes tengan diferentes niveles económicos, de manera que algunos podrían tener un peor acceso a este tipo de recursos. Sin embargo, vemos que en su mayoría responden afirmativamente lo que nos hace pensar que, pese a los niveles económicos diferenciados, el avance tecnológico global hace que todo alumno/a de una forma u otra tenga acceso a recursos audiovisuales, aunque sea saliendo de sus casas y acudiendo a sitios públicos como bibliotecas donde tienen a su disposición ordenadores.

Para concluir este punto podemos decir que la brecha digital está desapareciendo en el campo educativo, pues percibimos a través de los resultados que actualmente docente y discente tienen acceso a los recursos audiovisuales.

1.2. Opinión de los docentes acerca de los recursos audiovisuales.

La opinión de los docentes acerca del uso de los recursos audiovisuales en el aula bilingüe es claramente a favor del uso de estos, pues ante todas las declaraciones e indicadores se mostraron en su mayoría totalmente de acuerdo, apoyando su uso con diferentes motivos.

Se manifiestan claramente a favor de que el alumnado visionara series, películas o programas en versión original. Entendemos que, cuando el docente se muestra a favor de esto, habla de archivos audiovisuales adaptados al nivel del alumnado los cuales visionará en sus casas siendo el perfecto complemento para el aprendizaje académico que desarrolla en el aula, convirtiéndose en un aprendizaje lúdico. Por otro lado, el docente se manifiesta en un 87% totalmente de acuerdo a que el niño escuche música en inglés leyendo la letra para de esta forma desarrollar comprensión oral y escrita. Está claro que este siempre ha sido un ejercicio muy utilizado en el aula de inglés, pues contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas en alto grado, ya que el niño escucha la pronunciación perfecta del texto que lee, pero lo hace a través de una canción lo cual es siempre motivador. Otro caso en el que el cuerpo docente apoya el uso del inglés de manera lúdica, es en el caso de los videojuegos pues así se hace un uso del inglés de forma natural y lúdica, podemos creer que los docentes apoyan esta estrategia para el aprendizaje de vocabulario y estructuras léxicas de manera natural y por inferencia de significados, pues en el caso de los videojuegos aparece mucho lenguaje acompañado de símbolos que ellos ya conocen de manera previa.

Para concluir este punto podemos decir que a través del análisis de las declaraciones vemos que el cuerpo docente apoya el uso del recurso audiovisual dentro del aula bilingüe y fuera de ella a través de sus múltiples formatos, videoclips, videojuegos y televisión, pues son una buena forma para aprender el idioma de manera lúdica evitando generar ansiedades hacia el idioma y desarrollando conciencias de su funcionalidad a través de recursos que les interesan.

1.3. Competencia TIC que poseen los docentes.

Respecto a la percepción docente de su competencia en el manejo de los recursos audiovisuales para su uso en el aula bilingüe, podemos ver que su opinión es

comedida y no se muestra totalmente confiado en sus capacidades, de hecho son los menos los que se manifiestan incompetentes en dicho manejo, lo cual suponía una de las inconvenientes de los recursos audiovisuales, la escasez de formación docente. Sin embargo, son la mayoría los que se muestran de acuerdo respecto a la capacidad de uso de tales recursos digitales con resultados positivos. Además se confirman de acuerdo a que han tenido oportunidad de desarrollar su competencia en el uso de los mismos.

Por lo tanto, el docente reconoce sus posibilidades de formación en el uso de recursos audiovisuales, y debido a su cercanía y facilidad de uso a consecuencia del avance tecnológico, el docente se muestra confiado en su competencia en el uso de los mismos. Esto quizá sea debido a que el recurso audiovisual siempre estuvo bastante relacionado con el aula de idiomas en múltiples formatos, quizá el más utilizado actualmente sea la plataforma YouTube, con sus múltiples recursos audiovisuales. Además, gracias a la accesibilidad de la que se dispone, el docente puede hacer uso de ellos sin complicaciones ni dificultades.

Asimismo, en las últimas décadas los centros de profesorado y recursos centran sus esfuerzos en formar al docente en el uso de las nuevas tecnologías en el aula, entre ellos los recursos audiovisuales, lo que permite al profesorado una formación accesible.

1.4. Frecuencia con la que son utilizados los recursos audiovisuales.

En cuanto al tiempo dedicado a los recursos audiovisuales, la mayoría se muestra de acuerdo y totalmente de acuerdo a que hace uso con frecuencia de los mismos. Al igual que en el caso anterior los docentes de hoy en día son competentes en el uso de los recursos audiovisuales y tiene facilidad de acceso. Siendo concedores de esto podríamos pensar que su uso en el aula está asegurado y esto se confirma en los resultados obtenidos en los cuestionarios. Pensamos que puede ser debido a que el docente es concedor de la utilidad del recurso audiovisual con diferentes motivos, haciendo uso de ellos para desarrollar las habilidades lingüísticas de una manera lúdica. Además de aprovechar su capacidad motivadora.

Son los menos los que se muestran escépticos, quizá debido a que sufren los problemas de equipamiento anteriormente nombrados, pese a mostrarse a favor del uso de los mismos como demostraron en la sub-escala de opinión docente.

1.5. Uso del recurso audiovisual por parte del alumno de manera autónoma fuera del aula.

Ante la posibilidad de que el alumnado haga uso autónomo del recurso audiovisual en sus hogares visualizando contenidos académicos relacionados con asignaturas, el profesorado se muestra bastante escéptico. Un tanto por ciento bastante considerable se encuentra en desacuerdo y totalmente en desacuerdo ante esta declaración pues suponemos que piensan que la barrera idiomática del vídeo asustaría al alumnado empujándoles a visionar otro tipo de vídeos, que aunque sean de contenido académico y de su interés, sean en su lengua materna. No sabemos si estos docentes utilizan normalmente la estrategia de indicar y facilitar materiales adaptados de manera cotidiana y la respuesta de los alumnos no es satisfactoria o si por el contrario no se propone ningún tipo de documento visual. Ejemplo: el docente que es conocedor del interés de un alumno por la era de los dinosaurios, los cuales son parte de los contenidos académicos del área de ciencias de la naturaleza, guía a su alumno recomendándole videos relacionados con esta era en los cuales las explicaciones se desarrollan en lengua extranjera adaptada al nivel del alumno.

5.3.2. El vídeo como recurso

La segunda dimensión la denominamos “el vídeo como recurso”, pues en este punto las sub-escalas estarán relacionadas con el uso del vídeo para el desarrollo de determinadas habilidades y conocimientos. Las sub-escalas que encontraremos entonces serán:

- 2.1. Adquisición de vocabulario.
- 2.2. Comprensión oral.
- 2.3. Expresión oral.
- 2.4. El vídeo como transmisor de conocimientos.
- 2.5. Preparación previa del alumnado.
- 2.6. Participación activa.

A continuación analizaré cada una de ellas:

2.1. Adquisición de vocabulario.

Ante este indicador o sub-escala que nos plantea si los recursos audiovisuales serían efectivos en la adquisición y presentación de vocabulario, los docentes manifiestan su gran apoyo a las declaraciones, mostrándose la gran mayoría totalmente de acuerdo al uso del recurso audiovisual para la adquisición de vocabulario.

Esto puede estar debido a que cuando el docente hace uso del recurso audiovisual, lo hace siendo conocedor de lo interesante que es ofrecer el soporte visual a los conceptos que pretende introducir en la cognición del alumno. Además la presentación de vocabulario, locuciones o estructuras lingüísticas presentadas a través de audio y complementadas con la imagen visual, hace la adquisición más atrayente y motivadora.

A través del recurso audiovisual el docente desarrolla estrategias de iniciación, familiarización y acercamiento al vocabulario y su fonética aprovechando que los alumnos a estas edades son muy permeables a adquirir la pronunciación perfecta. Por otro lado, está comprobado que la realización de ejercicios escritos de vocabulario se hace de manera mecánica, fijándose en la teoría pero sin prestar atención al propio contenido a aprender, por lo que los resultados obtenidos suelen ser malos.

Podemos concluir que los docentes sí apoyan el uso de los recursos audiovisuales, siendo conocedores de que si el discente es expuesto a un vídeo donde se presenta una serie de contenidos significativos, rápidamente establecerá conexión entre el concepto, su pronunciación y la imagen.

2.2. Comprensión oral.

Los maestros participantes en este estudio muestran su aprobación ante la efectividad del recurso audiovisual como desarrollador de la comprensión oral, pues más de un 90% se muestra de acuerdo y totalmente de acuerdo respecto a esta declaración. Como ya hemos analizado en la anterior sub-escala el complemento visual que nos ofrece el recurso audiovisual, compuesto por expresiones corporales, símbolos y movimientos nos brinda un apoyo muy útil a la hora de comprender e inferir significados. Si el contenido es de interés del alumnado el éxito está asegurado, aunque

siempre es importante que el docente estimule al alumnado a través de diferentes ejercicios relacionados con las escenas, lo que hará que focalicen más su atención en determinados aspectos que el docente quiera recalcar.

2.3. Expresión oral.

Ante la declaración de si el alumnado visualiza conversaciones cotidianas en lenguaje objetivo desarrolla aspectos clave de la expresión oral tales como: pronunciación, comunicación corporal... la mayoría se manifiesta totalmente de acuerdo. En este caso, el docente es consciente de que el alumnado realiza un aprendizaje vicario cuando observa la conducta del hablante nativo del lenguaje objetivo, adquiriendo de esta manera de forma natural, la pronunciación y comunicación corporal idóneas.

Por otro lado, el recitado de una canción acompañada por un videoclip contribuye al desarrollo del interés por parte del alumnado. Ya que al presentarse el contenido a trabajar de forma lúdica y atrayente, hace que el alumno preste mayor atención a los contenidos y por lo tanto los adquiera de manera más fácil. El videoclip es un elemento muy motivador dentro del aula gracias a que la música acompañada de imágenes en movimiento, seleccionadas para tal fin, facilita el despertar de intereses. Por otro lado el hecho de utilizar videoclips de moda entre los niños hace que los niños muestren mayor atención durante el visionado y se involucren más.

2.4. El vídeo como transmisor de conocimientos.

Esta sub-escala atañe a la capacidad del vídeo como transmisor de conocimientos con dos diferentes observaciones. El vídeo como complemento perfecto de la explicación docente y el vídeo como recurso capaz de sustituir al docente y desarrollar por si solo la enseñanza de un determinado contenido. En este caso apreciamos que la muestra está, en su mayoría, de acuerdo con que el vídeo puede ser el perfecto complemento de una explicación previa desarrollada por el docente, de manera que el vídeo sirva para fijar conocimientos adquiridos o repasar un tema haciendo uso del soporte visual, lo que convierte el repaso en más motivador y atrayente. Sin

embargo, ante la declaración que defendía la capacidad autónoma del vídeo para transmitir conocimiento, los docentes se mantuvieron en su mayoría escépticos y en desacuerdo, pues entienden que todo vídeo necesita de intervención docente de alguna forma para que este resulte efectivo. Estos opinan que las relaciones humanas y el eje de la enseñanza, la estrategia docente-discente no pueden ser remplazados por ningún tipo de máquina.

2.5. Preparación previa del alumnado.

Vemos que la mayoría de los docentes defiende que es necesaria una preparación previa antes de someter al discente al visionado del vídeo. Deducimos que los docentes piensan que es necesario ofrecer al alumnado unos conocimientos previos en términos de situación de la comunicación, vocabulario utilizado, contexto... para facilitar el entendimiento del contenido y desarrollo de la escena visual posibilitando así la comprensión de la comunicación, la cual no se conseguiría si exponemos repentinamente al alumnado a una escena en lenguaje extranjero.

Además es importante explicar qué se va a hacer, qué van a ver, cuáles son los objetivos del mismo, qué actividades se realizarán, para que de esta manera ellos puedan centrar su interés en los puntos importantes.

El visionado del vídeo no debe ser algo aislado que simplemente se vea en clase, sino que debe ser trabajado a priori, durante y a posteriori con el alumnado para que de esta forma la actividad se convierta en significativa, marcando unos objetivos claros y diseñando actividades apropiadas para alcanzarlos.

2.6. Participación activa.

El grupo de docentes analizado se muestra totalmente de acuerdo con que el recurso audiovisual despierta actitudes participativas en el aula, debido quizá a que el recurso audiovisual por ser un recurso didáctico diferente de los usados tradicionalmente se convierte en motivador y estimulador de interés haciendo que el alumnado participe de manera más activa.

Por otro lado, se muestran a favor de que el trabajo con audiovisuales permite el diseño de actividades colaborativas o en grupo, lo que fomenta la responsabilidad individual y grupal haciendo que los participantes se estimulen y se involucren más en el desarrollo de las tareas. Esto permitirá desarrollar una labor educativa más motivante, creativa y cercana a la realidad cotidiana y la sociedad.

En definitiva, a través del recurso audiovisual lograremos una enseñanza dinámica, activa, participativa y por lo tanto, la generación de individuos preparados para ejercer sus responsabilidades sociales, como ciudadanos participantes democráticamente en sociedades globales.

5.3.3. El vídeo facilitador de características culturales.

La tercera dimensión estaría relacionada con la transmisión de características de la cultura objetivo, es por eso que la hemos denominado “el vídeo facilitador de características culturales”. Los indicadores o sub-escalas son las siguientes.

3.1. Creación de contextos reales de comunicación.

3.2. Transmisor de contenido cultural.

3.3. Los recursos audiovisuales son útiles en la atención a la diversidad.

A continuación analizaré cada una de las sub-escalas:

3.1. Creación de contextos reales de comunicación.

Ante la declaración de si los recursos audiovisuales eran útiles para la presentación de contextos y situaciones reales de comunicación casi un 70% se manifestó totalmente de acuerdo y el resto de acuerdo.

Creo que esta es una sub-escala que se debe tener muy en cuenta, pues si estamos de acuerdo en que el recurso audiovisual es una buena herramienta para presentar una situación real de comunicación del lenguaje objetivo en su contexto, es un motivo muy importante para su justificación como recurso didáctico por todas las ventajas que el visionado de esta situación nos provee.

Que nuestro alumnado visiona el lenguaje objetivo en una situación comunicativa real desarrollándose en su contexto, hace que estos se interesen por el

idioma en mayor medida, pues conocen de primera mano su utilidad. Por otro lado, es una fuente de aprendizaje vicaria muy importante, respecto a características culturales de los hablantes respecto a comportamiento, expresión corporal...

Con el objetivo de utilizar materiales reales podemos hacer uso de programas de televisión que aunque no han sido creados con el fin de formar o educar, sí son una fuente de presentación de lenguaje en su contexto. A veces si los vídeos que se diseñan para la enseñanza de lenguas resultan artificiales a la vista del alumnado, convirtiéndose en tediosos e inverosímiles, de manera que pierden su interés.

3.2. Transmisor de contenido cultural.

Este es un punto muy importante de nuestra investigación pues tanto nosotros como los docentes sabemos que hoy en día no se puede enseñar un idioma de manera independiente, sino que debemos transmitir también las características culturales de los hablantes de esa lengua. A través de tres indicadores comprobamos que los docentes piensan que el recurso audiovisual es un recurso muy útil a la hora de transmitir el componente cultural del idioma.

Comprobamos que la gran mayoría se muestran de acuerdo y totalmente de acuerdo respecto a que el recurso audiovisual puede ayudar al alumnado a comprender las características de la cultura objetivo y por lo tanto entender mejor las características, ya que entendemos que el docente es consciente que a través de la imagen el alumnado percibe a través de la vista gran cantidad de información o características culturales que no podrían apreciarse de otra forma a no ser que visitásemos el país donde se habla esa lengua. Por lo tanto, en este caso el recurso audiovisual se convierte en un vehículo que nos tele-transporta desde el aula a la realidad comunicativa del idioma, observando de esta manera todos sus aspectos.

Asimismo, son la mayoría los que se muestran de acuerdo acerca de que a través de la visualización de la conducta y comportamiento de la cultura objetivo el alumnado puede imitarla realizando un aprendizaje vicario y además desarrollar un respeto por la misma. Los docentes son conscientes de que las selecciones audiovisuales presentan materiales auténticos de los países de habla inglesa, en los que aparecen prácticas socioculturales del mundo anglosajón desde situaciones cotidianas hasta más

específicas. Este conocimiento es muy importante en la educación CLIL pues es uno de los principios claves, en cuanto que se debe desarrollar un conocimiento y un respeto por la cultura objetivo.

Vemos que el docente no está de acuerdo en su mayoría o se muestra escéptico respecto a la declaración que defiende que solo son útiles para transmitir contenido cultural los vídeos diseñados para tal efecto, pensamos que entiende que no es necesario el uso de recursos diseñados para transmitir contenido cultural, sí que hay multitud de recursos audiovisuales que nos muestran de manera indirecta la cultura, que pueden resultar tanto o más útiles pues en este caso el componente cultural se transmite de manera natural y no forzado o artificialidad debido a la focalización en conductas culturales, lo que contribuiría a la pérdida de interés.

3.3. Los recursos audiovisuales son útiles en la atención a la diversidad.

En este punto hacemos especial mención a la atención a la diversidad, la cual todos los docentes son conscientes de su importancia si pretenden ofrecer una educación de calidad, basada en las necesidades individuales de sus discentes y realizando una adecuada atención a la diversidad del aula.

Ante la declaración de si el recurso audiovisual podría ser útil en la atención a la diversidad, un 90% se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo. Esto nos permite pensar que el docente es consciente de que los recursos audiovisuales permiten avanzar a cada uno a su ritmo de aprendizaje, pues a partir de un mismo recurso se pueden plantear multitud de actividades adaptadas a distintos niveles. Por otro lado, estamos seguros que, por su costumbre de trabajar con recursos audiovisuales, saben que los que se encargan del desarrollo de los recursos audiovisuales educativos, lo hacen llevando a cabo políticas compensadoras y de igualdad de oportunidades, adaptando sus documentos audiovisuales a todo tipo de alumnado y poniendo especial interés en alumnado de necesidades educativas, para los que incluso llegan a diseñar recursos especializados.

5.3.4. La capacidad estimuladora del recurso audiovisual.

La cuarta dimensión concierne al vídeo como recurso motivador o estimulador del interés del alumnado, debido a esto la hemos denominado “la capacidad estimuladora del recurso audiovisual. Los indicadores o sub-escalas que marcarán las conclusiones de este punto son las siguientes.

4.1. Utilidad de la proyección de cortometrajes en versión original.

4.2. El vídeo como punto de inicio o centro de interés ante un proyecto o actividad.

4.3. El recurso audiovisual como motivador o estimulador de conducta del estudiante.

A continuación analizaré cada una de las mismas:

4.1. Utilidad de la proyección de cortometrajes en versión original.

Esta declaración fue creada buscando conocer la opinión de los docentes acerca de la utilidad de la proyección de cortometrajes en versión original. Pero, en este caso la pregunta fue planteada de manera negativa, de forma que se exponía que la proyección de cortometrajes en versión original es una pérdida de tiempo. De esta forma podíamos comprobar no solo la opinión docente sino también la atención que prestaban a la pregunta. La conclusión fue muy clara y demostraron que habían entendido el planteamiento y la escala de respuestas ofrecidas.

Respecto a esta afirmación, los docentes se manifestaron en contra totalmente, situándose la gran mayoría totalmente en desacuerdo respecto a la afirmación, el resto se posiciona en desacuerdo o mostrando actitudes escépticas.

Creemos que el docente es conocedor de sus ventajas, pues es una buena forma de que el discente aprenda léxico, pronunciación e incluso desarrolle interés por el idioma. Además por el hecho de ser un cortometraje, los docentes evitan las desventajas que se suceden en las películas, puesto que en ellas surge la desmotivación debido a su larga duración, por otro lado el cortometraje se suele dar solo una única línea argumentativa que se presenta a través de una trama sencilla que avanza hacia el clímax

narrativo lo que facilita la comprensión. Además el docente hará uso de cortometrajes en las que la situación de base sea conocida previamente por el discente y en la que se presentarán contenidos significativos para el propio alumno lo que permitirá el éxito del cortometraje en versión original.

Por otro lado, los docentes comprenden que la polisemia basada en la imagen, junto con la actitud del discente activo, debe ser explotada, despertando actitudes interpretativas que permitan finalmente la producción de significados. Esta interpretación provocará una serie de sentimientos en el estudiante mediante una serie de actividades que el docente debe formular. De manera que el estudiante a través del visionado del cortometraje recibe una nueva información que añade a la que ya conocía con anterioridad. De esta manera se logra un aprendizaje significativo.

4.2. El vídeo como punto de inicio o centro de interés ante un proyecto o actividad.

Este es otra importante sub-escala que es importante comprobar, pues todos somos conocedores de la forma de trabajar siguiendo un enfoque CLIL, el cual se desarrolla a través de pequeños proyectos o tareas con resultado final. Pero siguiendo este modelo de trabajo, el principal protagonista, el estudiante debe estar completamente involucrado. De manera que en este punto pretendíamos analizar la opinión que tienen los docentes acerca de la capacidad del audiovisual como punto de inicio para involucrar al estudiante y la tarea, y por otro lado si e podemos partir de un recurso audiovisual como centro de interés a través del cual se imbrica un nuevo proyecto.

Respecto al uso del video como un recurso del que se puede partir para involucrar al alumno ante un proyecto, la gran mayoría se ha mostrado de acuerdo, mientras el resto se divide igualmente entre totalmente de acuerdo e individuos que se mantienen escépticos. Por otro lado, nadie se manifiesta en desacuerdo respecto a esta declaración. Podemos pensar entonces que el docente sabe que el recurso audiovisual por su carácter tecnológico e innovador llama la atención del alumno lo que hace que preste atención a su contenido si este está correctamente seleccionado y

además desarrolle actitudes positivas respecto a su contenido, en este caso la enseñanza de contenidos a través de la lengua extranjera.

Respecto al uso de cortometrajes típicos de la cultura objetivo como centro de interés también se han mostrado mayoritariamente de acuerdo, podemos entender que el docente es conocedor o piensa que estos recursos son muy enriquecedores debido a su adaptabilidad y variedad de contenidos que podemos desarrollar a partir de ellos. En la pregunta mencionábamos el caso de *“The Gruffalo”*, el cual se podría corresponder fácilmente con multitud de contenidos, pero especialmente las ciencias de la naturaleza.

A modo de conclusión de esta sub-escala, podemos decir que observamos que los docentes entienden que el recurso audiovisual es útil para introducir un nuevo tema o proyecto de forma motivadora o para involucrar al estudiante en actividades como debates o tareas escritas. Pero también como centro de interés pues con el uso de ellos en el aula fomentamos un entorno de aprendizaje donde el alumno/a se encuentra cómodo y desarrolla actitudes positivas acerca de contenidos relacionados con el recurso audiovisual de manera que el aprendizaje se realiza de forma más fácil.

4.3. El recurso audiovisual como motivador o estimulador de conducta del estudiante.

Las conclusiones que podemos extraer respecto a la sub-escala a través de la cual se valora la capacidad estimuladora y motivadora de los recursos audiovisuales son claras, pues respecto a ambas declaraciones, el vídeo como despertador de curiosidades o estimulador y el vídeo como motivador, el docente se manifestó mayoritariamente totalmente de acuerdo y de acuerdo, mostrándose menos de un 10% de la muestra escéptico ante estas dos declaraciones.

Esta sub-escala demuestra que los docentes se muestran a favor de la capacidad estimuladora del vídeo para atraer e involucrar al alumno en el proceso de aprendizaje. Podemos pensar que son conocedores de que el alumnado disfruta utilizando formas de aprendizaje más novedosas y tecnológicas, de manera que se involucra más y desarrolla actitudes positivas respecto a la educación, la enseñanza CLIL en este caso

Por otro lado, también exponen su confianza en el recurso audiovisual como un recurso motivador pues quizá los docentes entienden que a través de estos recursos el aprendizaje se convierte en fácilmente memorable a través de imágenes en movimiento acompañadas de audio sabiendo que si hacemos más fácil el aprendizaje restamos situaciones de ansiedad respecto a él.

Asimismo, su convencimiento, nos puede dar a entender que ven al recurso audiovisual como un recurso que provee un input visual que acerca la enseñanza bilingüe a la enseñanza natural a través de los sentidos.

Además, la asociación producida entre imagen y audio nos brinda ventajas respecto a comprensión, lo cual es uno de los problemas de la enseñanza bilingüe, haciendo más motivador el proceso.

Estas son algunas de las razones que pueden llevar al docente a concluir que el recurso audiovisual es un recurso didáctico estimulador y motivador como refrendan los resultados del cuestionario.

5.4. Relación de los resultados estudios previos y el marco teórico.

Este apartado consiste en establecer una relación entre los resultados e interpretaciones obtenidos en el estudio de los cuestionarios, con la base teórica que sostenga las ideas tan interesantes que han surgido en el anterior punto.

5.4.1 Posibilidades de uso.

Respecto a la primera dimensión, la que denominamos “posibilidades de uso” observamos las siguientes ideas:

Los docentes presentan su conformidad respecto al acceso que poseen ellos mismos actualmente desde el aula bilingüe y también respecto a las posibilidades de acceso de los discentes desde sus hogares. Vemos entonces que la separación que pudiera existir hace años entre la comunidad educativa y las tecnologías de la comunicación podría haber disminuido. Por lo tanto, podríamos decir que se va

cerrando la brecha digital entre la educación y el mundo tecnológico (Martínez, Ascencio, Serrano, 2005) y se ha eliminado uno de los posibles problemas que encontraba Contreras Izquierdo respecto al uso de recursos TICs en educación: la falta de accesibilidad (Contreras, 2008)

El docente debe abogar, entonces, por la alfabetización digital guiando al alumnado a lograr la transformación de la información que recibe a través de las TICs en propio conocimiento, contribuyendo de esta forma a desarrollar una de las competencias clave “aprender a aprender” (Gutiérrez, 2003:13).

Centrándonos en el uso de los recursos audiovisuales, veíamos que los docentes se manifestaban muy convencidos de la utilidad de los mismos en lengua extranjera en sus diferentes formatos con múltiples finalidades. Podemos decir entonces que esto concuerda con la opinión de Meritxell Viñas, quien apoya que el recurso audiovisual nos permite ver el comportamiento léxico del idioma objetivo y el complemento visual de los conceptos, de manera que se aprende sin seguir reglas gramaticales ni estudiando de manera mecanicista, sino que de manera natural y por observación, se asimilan las reglas y se aprenden conceptos de manera natural, suponiendo poco esfuerzo para el estudiante (Viñas, 2014).

En este marco en el que docentes y discentes tienen acceso a los recursos audiovisuales y conocen su utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje vemos que los docentes se muestran convencidos de que saben cómo usarlas ya que muchos han tenido la posibilidad de recibir formación a través de cursos que son propuestos por la propia administración educativa y los cuales fomentan la formación permanente, que es tan necesaria en educación. De manera que otra vez nos encontramos que nuestro estudio niega los posibles inconvenientes del uso de las TICs en educación que enumeraba Contreras Izquierdo, la escasez de formación docente y su inseguridad respecto al uso de las mismas (Contreras, 2008).

No es de extrañar que en este corpus que se nos presenta los docentes hagan uso de los recursos audiovisuales como así se nos presenta en el estudio. Podemos estar de acuerdo entonces con Çakir, quien defiende que el docente emprendedor de hoy en día que busca hacer mejor y más efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje, hace uso de recursos audiovisuales (Çakir, 2006).

La última sub-escala estaba relacionado con el uso autónomo que podía hacer el estudiante fuera del aula con fines académicos, vimos que el docente se mantenía en su mayoría escéptico. Pese a la idea de Hemei de que el estudiante puede aprender de manera autónoma desde cualquier contexto a través del recurso audiovisual, este no haría uso de los mismos de manera autónoma aunque estos fueran de su interés (Hemei, 1997). Sin embargo, entendemos que el estudiante visionaría y utilizaría recursos audiovisuales con contenidos académicos que fueran de su interés, si estos fueran recomendados por el docente, conocedor del gusto y motivación del alumnado y adecuando tales recursos al nivel del estudiante. En este caso, coincidiríamos con la idea de Bruner, que defiende que el estudiante debe aprender a través de un aprendizaje de descubrimiento guiado por el docente que tiene en cuenta los intereses del estudiante y le ofrece recursos para estimular su conocimiento y su curiosidad desarrollando actitudes de investigación, observación y comparación (Bruner, 1988).

5.4.2. El vídeo como recurso.

En esta dimensión observábamos como, según los docentes, el vídeo puede ayudar y facilitar el aprendizaje de habilidades lingüísticas y contenidos en el aula bilingüe. Veremos, entonces, como estas opiniones coinciden o niegan las bases teóricas.

El docente se manifestó mayoritariamente de acuerdo respecto a la idea de que el vídeo facilitaba la adquisición de vocabulario, pensamos que el docente se apoya en ideas que se corresponden con la teoría de Hemei, el cual defiende que el estudiante cuando visiona el recurso audiovisual goza del soporte visual que le permite comprender perfectamente el significado de conceptos, sentimientos, colores, formas y detalles presentados en su propio contexto. Además este soporte visual a veces permite el entendimiento de información que a veces no se puede transmitir a través del lenguaje (Hemei, 1997). Por otro lado este tipo de adquisición y familiarización con vocabulario a través de la imagen visual está relacionado con el Aprendizaje por representaciones defendido por Ausubel. Según Ausubel este aprendizaje, basado en la asociación de los conceptos con símbolos e imágenes, es el aprendizaje más elemental y del que parten todos los demás (Ausubel, 1983)

Respecto a la comprensión oral, la gran mayoría se mostró totalmente de acuerdo respecto al hecho de que el recurso audiovisual favorecía la comprensión oral, lo que nos permite comprobar que la teoría de Oddone es cierta, quien defiende que a través del recurso audiovisual, por el hecho de contar con el soporte visual, se disminuye la falta de entendimiento o problemas de comprensión que por otro lado es uno de las causantes de la desmotivación en el enfoque bilingüe (Oddone, 2011).

En cuanto a la expresión oral también se puede desarrollar a través del recurso audiovisual pues entendemos que el estudiante desarrolla un aprendizaje vicario adquiriendo, no solo estrategias de comunicación oral adecuadas, sino también expresión corporal lo que será útil para emitir el mensaje de manera adecuada, esta idea se corresponde con la defendida por Hemei, quien analizando la versatilidad del recurso audiovisual como proveedor de un input de lenguaje objetivo real, que puede ser pausado y rebobinado, focalizando la atención del estudiante en un determinado punto de la situación comunicativa, es muy útil para la adquisición de habilidades lingüísticas orales por imitación (Hemei, 1997).

Por otro lado, ven en el videoclip un formato muy adecuado a la hora de desarrollar habilidades orales, pues el recitado de la canción acompañada por la imagen visual es una actividad en la que el discente se encuentra muy motivado, pues disfruta con su desarrollo, lo que posibilita la creación de un enfoque de aprendizaje espontáneo y divertido, donde el estudiante descubre cómo usar el lenguaje oral para expresar emociones, sentimientos, logrando con ello desarrollar su conocimiento e imaginación (Berkec, 2012).

Siguiendo con la dimensión del vídeo como facilitador de conocimiento pretendíamos analizar la capacidad del vídeo como complemento de una explicación docente y como instructor autónomo de conocimiento bilingüe sin necesidad del docente. Se observa que ante la primera perspectiva, el docente se muestra totalmente de acuerdo a su capacidad para complementar una explicación docente en términos de introducción, familiarización o revisión de contenidos. Sin embargo, no considera que el vídeo pueda realizar una explicación adecuada y lograr la adquisición de contenidos en el discente por sí solo. De manera que debemos posicionarnos en una postura intermedia en la que usemos el recurso audiovisual como un mecanismo de ayuda en el

procesamiento de la información y el aprendizaje, manteniendo presentes las relaciones humanas. Así, de acuerdo con el informe de la UNESCO realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI y presidido por Delors recoge: “Esa Tecnología hay que utilizarla sobre todo en combinación con las formas clásicas de la educación y no debe ser considerada como un procedimiento de sustitución, autónomo respecto a éstas” (Delors, 1996).

Los docentes se manifiestan a favor de la necesidad de una preparación previa del alumnado antes de ser enfrentado al vídeo, esta preparación se establecería dentro de las actividades que se corresponden con la etapa “pre-watching” definida por Oddone donde se trata de familiarizar al alumnado con el tema, en términos de vocabulario complejo o situación de comunicación y recordar conocimientos previos (Oddone, 2011). Anteriormente, en 2010, ya mencionaba Yubero la necesidad de realizar actividades de forma previa al visionado del vídeo con el objetivo de facilitar la comprensión global de significados. Vemos que las ideas obtenidas de los cuestionarios se corresponden perfectamente también en este caso con las investigaciones de estudiosos en materia de audiovisuales no sólo en el aula de idiomas sino también en el aula bilingüe (Yubero, 2010).

El último ítem que analizábamos en esta dimensión estaba relacionado con la capacidad del vídeo como facilitador de actitudes activas del estudiante de manera individual y en grupo. Esto fue confirmado de manera clara por los profesionales de la educación de manera que podemos concluir que el maestro a través del vídeo despierta el interés del alumnado y lo hace partícipe de manera activa en el proceso de enseñanza aprendizaje a través del visionado del audiovisual, pudiendo fomentar actividades grupales que potencian competencias sociales. De manera que las bases teóricas defendidas por Richards en 2006 concuerdan en cuanto a que la clave del trabajo con audiovisuales es el logro de la participación activa del discente. De este modo la contextualización de las actividades diseñadas por el docente es un aspecto muy importante para lograr la motivación del alumnado e involucrarlo en su propio aprendizaje del idioma. A través del recurso audiovisual el docente puede fomentar situaciones de comunicación reales en las cuales el alumnado puede intercambiar argumentos con la habilidad lingüística que posee en un ambiente que reconoce, de

manera que contribuimos a generar un entorno de aprendizaje entretenido que involucra al estudiante en la acción de manera individual y grupal (Richards, 2006).

5.4.3. El vídeo como facilitador de características culturales.

En esta tercera dimensión analizábamos una parte muy importante del enfoque CLIL, la cultura. Pudimos concluir que el recurso audiovisual es un recurso muy interesante a la hora de desarrollar conciencias culturales en nuestro alumnado tanto de respeto, como de conocimiento de la cultura objetivo. Analicemos ahora las concordancias teóricas relacionadas con este ámbito.

Los docentes defendían que a través del visionado del recurso audiovisual el estudiante puede percibir situaciones y contextos reales de comunicación, lo que es de gran interés para adquirir conciencia de utilidad de lenguaje además el acceso a estos es fácil, pues podemos extraerlos de cualquier programa o serie televisiva, por lo que existen multitud. El uso de estos materiales auténticos permite al estudiante la adquisición de habilidades lingüísticas de manera involuntaria pues su interés por entender el contenido de la escena, hace que se esfuerce en la comprensión del lenguaje y de los conceptos (Uluc, 2012). Además Hemei, defiende que a través del audiovisual el estudiante percibe la manera de comportarse y comunicarse los hablantes del lenguaje objetivo, observando su utilidad de manera que contribuye a desarrollar intereses por el mismo además esto permite el aprendizaje vicario pues los estudiantes cuando visionan están adquiriendo características funcionales del lenguaje que ellos heredarán y usarán posteriormente (Hemei, 1997).

Los docentes sostienen que el vídeo es un recurso perfecto para transmitir todo tipo de características culturales, lo que nos brindará ventajas a la hora de desarrollar el conocimiento y entendimiento de la lengua y cultura de origen. Las opiniones docentes desgranadas concuerdan perfectamente con las ideas de Corpas quien defiende que el visionado del audiovisual nos permite sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales de la cultura objetivo e invitarlo a que haga una reflexión sobre los modos de vida y valores sociales, morales y estéticos tanto de nuestra cultura como de la cultura objetivo lo que nos brindará un respeto por las mismas. Por otro lado el ver

cómo se comporta la cultura objetivo, nos permite conocer no solo sus características sino también adquirir habilidades comportamentales de manejo del idioma a través de un aprendizaje vicario de comunicación corporal... Asimismo los docentes no entienden necesario el uso de recursos audiovisuales diseñados para transmisión de características culturales, pues todo vídeo es útil si está correctamente seleccionado, además los diseñados con tal motivo a veces pueden resultar artificiales de manera que pierden el interés por parte del estudiante (Corpas, 2000).

Pero Corpas no es el único defensor de las capacidades transmisoras de características culturales del recurso audiovisual, también otros investigadores como Hambrook (1986), mencionado en esta investigación lo defiende.

Por último, respecto a la capacidad del recurso audiovisual como un recurso didáctico útil para hacer frente a las necesidades educativas individuales y en definitiva ofrecer una atención a la diversidad, los docentes se manifestaron en su gran mayoría totalmente de acuerdo. Esto nos ofrece una visión distinta a la de Cabero, 1999, el cual establece como uno de los principales inconvenientes de los recursos audiovisuales, ya que según él, por su carácter de simultaneidad, no respeta las características y necesidades individuales del alumnado, pues el ritmo, la cantidad y el nivel de aprendizaje estarían pensados para el alumno medio, por lo que no respeta estilos de aprendizaje individuales (Cabero, 1999). La confirmación de los docentes de los recursos audiovisuales como recursos útiles en la atención a la diversidad nos permite anular un inconveniente de los mismos.

5.4.4. La capacidad estimuladora del recurso audiovisual.

En la última dimensión analizamos la parte emocional del estudiante en relación con el recurso audiovisual y sus posibilidades como centro de interés o punto de partida respecto a futuras actividades. Por otro lado, también analizaremos si el visionado de audiovisuales en versión original es útil o por otro lado si esto significa una pérdida de tiempo. Ahora que ya conocemos los resultados obtenidos y hemos hecho las interpretaciones oportunas veamos si concuerda con las bases teóricas.

Los docentes defendieron el uso de los cortometrajes en versión original, suponemos que son conocedores de todas las ventajas a nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas de documentos reales anteriormente ya defendidas, pero también por su formato, esto concuerda perfectamente con Bustos Gisbert quien defiende que la corta duración del cortometraje respecto a la película permite su utilización en el aula sin motivar una pérdida de interés o concentración por la excesiva longitud del mensaje. Por otro lado, el uso de estos documentos por su corta duración permite ser más controlables en el proceso de recepción, además la extensión del mensaje en el cortometraje permite un mejor entendimiento del mismo (Bustos Gisbert, 1997: 94)

Ahora nos centraremos en el vídeo como estimulador o centro de interés que involucra el estudiante en un proyecto o tarea cuyo objetivo sea el desarrollo de lenguaje y contenido. Ante ambas perspectivas los docentes se han manifestado a favor, pues reconocen en el recurso audiovisual una forma educar al estudiante más tecnológica lo que hará que se involucre más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando actitudes positivas tanto al lenguaje como a los contenidos en la enseñanza CLIL. Esto es debido a que como defienden Casado y García (2000), los estudiantes prefieren la instrucción a través de métodos tecnológicos que a través de métodos tradicionales. Además, particularmente el material audiovisual tal y como defiende Trumbo es un gran estimulador que atrae el interés del niño y lo involucra definitivamente en la tarea (Trumbo, 1999). Respecto a la utilización de un recurso audiovisual típico de la cultura objetivo como “The gruffalo” docentes y teóricos están de acuerdo en que puede ser un perfecto centro de interés del que podrán surgir futuros proyectos relacionados con áreas típicas donde se implementa el CLIL, pero teniendo en cuenta que para que estos sean efectivos se necesita de la coordinación del profesorado (Costa, 2010).

Anteriormente mantuvimos que el recurso audiovisual es un recurso muy útil en cuanto que atrae y lo involucra pues el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en más seductor a vistas del alumno. Pero por otro lado, también es capaz de motivar al alumnado y estimularlo según aprecian los docentes participantes en el estudio. Suponemos entonces que están de acuerdo con la fundamentación teórica, donde ya Trumbo defiende que el recurso audiovisual provee beneficios pedagógicos ya que se

aprecia que el lenguaje y los contenidos son fácilmente memorables ya que son más fáciles de entender a través de imágenes en movimiento (Hambrook, 1986).

Por otro lado, podemos entender fácilmente que la motivación generada por el recurso audiovisual está relacionada con la “*viewing motivation*” de Zoltán Dörnyei, ya que a través del recurso audiovisual percibe situaciones comunicativas en lenguaje objetivo reales, en las que se puede sentir identificado, de esta manera puede verse a sí mismo en un futuro haciendo uso de esa lengua, de manera que entiende perfectamente su utilidad y se esfuerza por adquirirla y dominarla (Zoltán Dörnyei, 2014).

Definitivamente, podemos concluir que este estudio del carácter emocional del recurso audiovisual en el aula bilingüe concuerda con las investigaciones de Zeilinger-Tier, en el año 2001, donde concluyó que el uso de los recursos audiovisuales en el aula de lengua extranjera fomentaban actitudes positivas, ya que los estudiantes apreciaban la metodología innovadora, por lo que estaban más motivados y mostraban una notable mejora de la adquisición de conocimientos y habilidades (Zeilinger-Tier, 2001)

6. CONCLUSIONS

ICTs and audiovisual resources have been introduced in most contexts in our lives and they have been effectively established in education, since technology has turned out to be a useful didactic resource. The purpose of this dissertation is to assess teachers' opinions and perceptions about the application of audiovisual resources as didactic tools in the context of CLIL. First, we have supported the main reasons that lead us to develop this kind of study; then, we have set the theoretical framework, where we explain the CLIL approach and the main studies about TICs and audiovisual resources related with foreign language teaching and bilingual education. The next step was explaining the research objectives, which are the analysis of: a) the video didactic possibilities as a tool to develop linguistic skills, b) the capacity of the video to show and transmit the characteristics of the target culture and c) the video as a motivator and stimulator which is able to involve the student in the learning-teaching process. These points will be assessed through the teachers' opinions extracted in this investigation. At this point, we have also explained the process in terms of the kind of investigation, procedure, instrument and scale used, and research sample. Afterwards, we have shown the results obtained through the questionnaire in statistical terms and we have interpreted these figures comparing them with the results of previous studies; at the last point we have established the main relations between our interpretations and the theories. Finally, at this point we have presented the main conclusions obtained with the study.

The main aim of our investigation was to assess the opinion and perceptions of teachers regarding the audiovisual resources capacity to facilitate and make the learning-teaching process in CLIL more effective. In particular, we focused our attention on the analysis of the teacher viewpoint of the video capacity to facilitate linguistic abilities and contents, in terms of: vocabulary acquisition, oral expression and comprehension development, through the individual and grouped active participation of the pupils promoted by these resources. The second objective is related to the perception analysis with respect to the capacity of the video to show the foreign language performance not only in terms of communication, but also in terms of cultural issues implied. At the last objective we assess the teacher opinion about the emotional

component of the audiovisual resource in the CLIL education by reviewing the capacity of the video to encourage the pupil in future activities or as a way to increase pupil motivation. In the last objective we assess the teacher opinion through the emotional component

The investigation process allows us to conclude the teacher perceptions and opinions about the effectiveness of the audiovisual resources in the CLIL approach.

The sample of the study was composed of twenty-seven women and three men who have 3-year degrees who teach Natural Science, Social Science, Arts, and Physical Education, and have had the opportunity to instruct themselves in new technologies educational resources through “CPR” courses.

In order to know the initial situation, we used the first part of the questionnaire to know the teachers’ opinions about the possibilities to access to ICTs, competence and training in audiovisual resources in bilingual education. This dimension allowed us to conclude that nowadays the digital breach is disappearing because the teachers manifested that they have good access from their class to audiovisual contents and on the other hand, the pupils can access from their homes too. Moreover, teachers believe audiovisual resources are useful with different aims so they make use of them, the teacher perception about themselves is that they are competent and they are conscious of their possibilities to develop bigger formation. Therefore, teachers are concerned about one of the main problems that were observed in previous research in this field: teachers’ lack of competence in the use of audiovisual resources in the classroom. Nowadays we could see that most of teachers know how use them so they feel secure making use of them to improve the learning-teaching process. However, teachers do not think that students autonomously would watch academic content videos at home, although they were related with their interests.

At the next point we checked how audiovisual resources contribute to the linguistic ability and content development. The teachers participating in this study support that the use of audiovisual resources promote students’ comprehension and the vocabulary acquisition due to the fact that pupils have access to visual support. On the other hand, the fact that students learn comfortably through ICTS allows them to participate actively on individual and group activities helping them to improve oral

expression skill. Moreover, the real language input visualization allows students to develop a vicar learning, inheriting conducts and lexical about the target language which gives a natural learning resulting in positive attitudes towards bilingual education. The teachers are aware the students need preparation before watching videos, so they carefully prepare the sessions with activities and instructions to assist pupils before they watch the video.

In relation with our intentions to assess the cultural concern, we could say that the teachers' opinion reinforces the fact that audiovisual resources and the real audiovisual material such as TV programs or series are useful tools to develop cultural consciences in the pupil body. Through these resources they could observe the real language performance in real context, which brings to pupils an involuntary learning and the utility idea of the language pushing them to develop it. Additionally, these technological resources are able to show the characteristics of the culture even though it was not designed with this aim, which has been defended by teachers. By this way, pupils acquire conscience of the target culture, which is a key aspect of the CLIL methodology. Also I would like to highlight that the teachers defend the audiovisual resources as a brilliant tool to confront the issue of attention to diversity, which some studies stated to be a disadvantage of the audiovisual resources: the ineffectiveness of the audiovisual means to attend the individual necessities.

The last dimension that we assessed was the capacity of the audiovisual resources as a stimulator or motivator tool. This is an important aspect because it affects the education process. Teachers support the use of audiovisual resources because they have multiple emotional benefits: they give an idea of useful language, encourage pupil because they prefer to learn through modern didactic resources and also ease the comprehension and vocabulary acquisition. This makes the memorization and the learning easier, which results in positive attitudes toward bilingual education. Also, from the teachers' viewpoint videos are perfect stimulators to start future activities including promoting debates, if the content is meaningful and comprehensive for the pupil.

Once these benefits have been explained from the teachers' perspective, it can be concluded that the audiovisual resources could bring to the CLIL classroom multiple advantages at different levels from the linguistic ability development to the contents

acquisition facilitation. Moreover, these conclusions were obtained through this investigation study which included teachers who are the first witnesses and the best knowers of the education process who are, which resulted in reliable outcomes.

We should mention that this study has some limitations. We use a closed questionnaire in order to promote teachers' participation because we know the limited free time that they have. By this way, they did not explain the reasons which bring them to choose the degree of conformity with each declaration. This causes that we have to investigate what are the main reasons with push then to mark each answer.

I think that this study could be developed deeper. In the future, we could set up the characteristics of the audiovisual resources according to different aims, context and necessities. Then we would develop and innovation through the audiovisual creation, where pupils participate in active way being the protagonist of the videos contributing definitely to the digital literacy.

7. BIBLIOGRAFÍA.

- Aguado, A. L., y Alcedo, M. A. (2001). *Necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad física. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Arnal, J., del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Asher, J. J. (2011). The Total Physical Response approach to Second Language Learning. *The modern language journal*, 53, 3-17.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trilla.
- Bartolomé, A. (1999). *Hipertextos, hipermedia y multimedia: configuración técnica, principios para su diseño y aplicaciones didácticas*. En Cabero, J. (coord.). *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación del siglo XXI*. Murcia: DM.
- Berkec, S. (2012). Od Goethea Preko Schuberta Do Rammsteina- Primjer Primjene. Youtube a u Nastavi Njemackog Jezika. *Zivot I Skola*, 58, 255-257.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy & Cognition*. Nueva York: Cambridge.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: The University of Chicago Press.
- Bowling, A. (1997) *Measuring Health; a Review of Quality of Life Measurement Scales*. Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- Bustos Gisbert, J. M. (1997). “Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera”. *Carabela*, 42, 93-105.
- Çakir, I. (2006). “The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 5, 67-72.
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En J. C. Richards, y R. W. Schmidt, (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. Londres: Longman.
- Casado, J., y García, M^a L. (2000). Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador. *Didáctica de la Lengua y Literatura*, 12, 67-89.
- Chamot, A., y O’Malley, U. (1987). A Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. *TESOL*, 21, 227-249.
- Chinnery, M. C. (2006). Emerging technologies going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10, 9-16.
- Claparede, E. (1933). *La psicología y la nueva educación*. Madrid: Tip.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista electrónica sinéctica*, 25, 1-24.
- Cornella, A. (2002) *La gestión inteligente de la información en las organizaciones*. Bilbao: Deusto.
- Corpas, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de E/LE el componente cultural. *ASELE*, 11, 785-791

- Costa, F. (2010). Integrating Content and Language in Higher Education in Italy. Ongoing Research, International. *CLIL Research Journal*, 1, 19-29.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Dafouz, E., y Llinares, A. (2005). La enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera a través de contenidos: aproximación a los diferentes niveles educativos. *Hispanorama*, 107, 79-85.
- Deci, E., y Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Kasser, T., y Ryan, R. M. (1997). "Self-determined teaching: opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed), Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively. Londres: Johns Hopkins UP.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz, R., y Klingler, C. (1991) *Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development*. En Bialystok, E. (ed) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donaldson, J., y Scheffler, A. (2006). *The Gruffalo*. Estados Unidos: Penguin

- Dörnyei, Z., y Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating teachers. Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudeny, G. (2011). “Digital Literacies and the language classroom”. KOTESOL 19th International Conference. Barcelona, 31-35.
- Dudeny, G., y Hockly, N. (1988). *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson Logman.
- European Comission. (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Bruselas. Eurydice. Recuperado el 17 de Mayo de 2016 de: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf en 07/05/2016.
- European Comission. (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning. Education and Training*. London. Watling House.
- Fernández, R., Pena, C., García, A., y Halbach, A. La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, 3, 161-173
- Furgang, K. (2013). Science outside the classroom. Recuperado el 30 de Abril de 2016 de: <http://www.education.com/magazine/article/science-outside-classroom/>
- G. Barnés, H. (2014). “Sí al bilingüismo: las 8 cosas que ocurren en tu cerebro cuando aprendes otro idioma” (Davis, 2014). Recuperado el 28 de Noviembre de 2015 de: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-10-21/si-al-bilinguismo-las-8-cosas-que-ocurren-en-tu-cerebro-cuando-aprendes-otro-idioma_392012/
- Galetto, M., y Romano, A. (2012). *Experimentar. Aplicación del método científico a la construcción del conocimiento*. Madrid: Narcea.

- Garrido, I., y Pérez, M. (1996). *Psicología de la Motivación*, Madrid: Síntesis.
- Geoff, R., y Walker, I. (2002). Activity Theory to investigate the Implementation of ICTE. *Education and Information Technologies*, 7, 323-332.
- Goldstein, B., y Driver, P. (2014). *Language learning with Digital Video*. Londres: Cambridge University Press.
- Golonka, E. M., Bowles A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., y Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27, 70-105.
- Grandinetti, M., Langellotti, M., y Ting, T. (2013). How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a sub-optimally bilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 354-374.
- Grosjean, F. (1989). *The bilingual as a person*. In Titone, R. (Ed.). *On the Bilingual Person*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Mc Millan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Hambrook, J. (1986). “Video in foreign language teaching”. *Per Linguam*, 2, 25-28.
- Hemei, J. (1997). Teaching with Video in an English Class. *Journal of English Teaching Forum*, 35, 45- 47.
- Karagiorgi, Y., y Charalambous, K. (2006). ICT in-service training and school practices: in search for the impact. *Journal of education for Teaching*, 32, 395-411.

- Keeves, J. (1988) *Educational research methodology for behavioral science*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon.
- Lasagabaster, D., y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge.
- Latapie, I. (2007). “Acercamiento al aprendizaje multimedia”. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 6, 7-14.
- Likert, R. (1932). "A Technique for the Measurement of Attitudes". *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Marsh, D., y Langé, G. (Eds.). (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Martínez, E., Ascencio, I., y Serrano, A. (2005) Entendiendo y definiendo la brecha digital. RED. Edición Abril. Recuperado el 6 de Mayo de 2016 de: <http://www.labrechadigital.org/labrecha/Articulos/understanding.html>
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Santa Barbara, California. Cambridge: University Press.
- Mehisto, P. (2009). “Managing multilingual education: structuring stakeholder dialogue and collaboration”. En V. Pavón, F. J. Ávila (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos (AICLE/CLICL/ÉMILE)*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, 9-27.

Montessori, M. (2003). *El método de la Pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Oddone, C. (2011). "Using Videos from YouTube and Websites in the CLIL Classroom". *Studies about languages*, 18, 105-110.

Peal, E. Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 1-23.

Pintrich, P. R., y Schunk, D. L (1996): *Motivation in Education. Theory, Research and Application*. New Jersey: Prentice Hall.

Plataforma CPR. Recuperado el 9 de Mayo de 2016 de:
<https://www.educastur.es/profesorado/formacion-e-innovacion/recursos-formativos/en-cpr>

Rathore, B. (2011) "Language Learning Through ICT." *Journal of Technology for ELT*. Recuperado el 24 de Mayo de 2016 de:
<https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/january2011/languagelearningthroughictWeb>. en 24/05/2016

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Nueva York: Cambridge University Press.

Richards, J. C., y Schmidt, R. W. (1983). *Language and Communication*. Londres: Longman.

Rodríguez, A. (2001). "El tercer espacio". *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 2

Romeo, G., y Walker, I. (2002). Activity Theory to Investigate the Implementation of ICTE. *Education and Information Technologies*, 7, 323-332.

- Rowe, J., y Coonan, M. (2012). Some Foreign Language Issues in Primary CLIL. The teacher's voice. Conferencia internacional The Future of Education. Recuperado el 21 de Noviembre de 2016 de: www.pixel-online.org/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL08-Coonan.pdf
- Ruiz Mateo, A. (2009). La utilización educativa del vídeo en educación primaria. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-13
- Ruiz-Garrido, M. F., y Saorin-Iborra, A. (2009). *Hacia una educación plurilingüe: experiencias docentes AICLE*. Castellón: UJI.
- Sánchez, A., Boix, J., y Jurado, P. (2009): La sociedad del conocimiento y las TIC: una inmejorable oportunidad para el cambio docente, *Pixel-Bil Revista de Medios y Educación*, 34, 179-204
- Sánchez-Reyes, S. (2011). The history of English language teaching methodology. En F. Beltrán, V. Hobbs, A. Linares, G. Motteram, A. Paran, S. Sánchez-Reyes, R. Whittaker, Inglés. *Complementos de formación disciplinar. Theory and Practice in English language teaching* (p. 29-42). Barcelona: Graó.
- Serrano, A., y Martínez, E. (2003). *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. Mexicali, Baja California: UABC
- Siguán, M., y Mackey, W. (1986) *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Silva, M. (2005). *Educación Interactiva. Enseñanza y Aprendizaje Presencial y On-line*. Barcelona: Gedisa.
- Trumbo, J. (1999). Visual literacy and Science Communication. *Science Communication*. 20, 409-425.

UCLES (2009). Teaching Knowledge Test Content and Language Integrated Learning Glossary. Recuperado el 15 de Noviembre de 2016 de: <http://www.cambridgeenglish.org/images/22194-tkt-clil-glossary.pdf>

Uluc, K. (2012) The Positive Effects of Integrating ICT in Foreign Language Teaching. ICT for language learning PIXEL. 5th edition. Recuperado el 21 de Febrero de 2016 de: http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/235-IBT107-FP-Isisag-ICT2012.pdf en 21/2/2016

Viñas, M. (2014). The technological Revolution to learn English. En F. Beltrán, V. Hobbs, A. Linares, G. Motteram, A. Paran, S. Sánchez-Reyes, R. Whittaker, Inglés. *Complementos de formación disciplinar. Theory and Practice in English language teaching* (p.56-70). Barcelona: Graó.

Vygotsky, L. S. (1935) *Desarrollo intelectual del niño en el proceso de aprendizaje*. Moscú: Uchpedís.

Warschauer, M. (2002) “A developmental perspective on technology in language education”. *Tesol Quarterly*, 36, 453-475.

Warschauer, M., y Healey, D. (1998). “Computers and language learning: An overview”. *Language Teaching*, 31, 57-71.

Yubero, J. M. (2010). “Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador”. II Congreso Internacional de Didácticas.

Zeilinger-Trier, M. (2001). *Analyse de: Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Universidad Clermont.

Pablo Fernández Menéndez.
Teachers in Primary Education perceptions
about the audio-visual media concerning a CLIL approach.



8. ANEXOS

**ANEXO 1: CUESTIONARIO USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES
EN EL AULA BILINGÜE EN LA ETAPA DE PRIMARIA**

EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS

INFORMACIÓN PERSONAL.

Edad:

Centro y localidad: ,
.....

Años de experiencia docente:

Sexo:

Hombre	<input type="checkbox"/>	Mujer	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------	--------------------------

Titulación académica (marcar la que corresponda)

Diplomatura	<input type="checkbox"/>
Graduado	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>
Otros (añadir):	<input type="checkbox"/>

Asignaturas que imparte:

Natural Science	<input type="checkbox"/>
Social Science	<input type="checkbox"/>
Arts	<input type="checkbox"/>
Physical Education	<input type="checkbox"/>
Maths	<input type="checkbox"/>
Music	<input type="checkbox"/>

Formación recibida a cerca de las TICs en la enseñanza de idiomas a través de:

Cursos del CPR o en el propio centro educativo	
Cursos privados en centros especializados	
Formación online	
Másteres o titulación oficial	
Otros (especificar)	

En una escala del 1 al 5 siendo (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo, marque el grado de conformidad respecto a las siguientes afirmaciones.

POSIBILIDADES DE USO

	1	2	3	4	5
1. El uso de recursos audiovisuales (vídeos, sonido e imagen) en el aula bilingüe es positivo.					
2. Uso con frecuencia recursos audiovisuales en mis sesiones en una sección bilingüe.					
3. Tengo fácil acceso a contenidos audiovisuales desde mi aula de inglés.					
4. Considero que tengo un buen nivel en el manejo de recursos audiovisuales en el aula.					
5. He tenido la oportunidad de hacer cursos de manejo de recursos audiovisuales en educación.					
6. En la actualidad, el alumnado, fuera del aula, tiene fácil acceso a contenido audiovisual en versión original.					
7. Actualmente el alumnado que visualiza vídeos en sus hogares, visualizaría también vídeos con contenidos académicos relacionados con las asignaturas que impartimos si le resultaran interesantes.					
8. El alumnado debería ver series, películas o programas en versión original con ayuda de subtítulos.					
9. Escuchar música en inglés leyendo la letra es positivo para desarrollar la capacidad de comprensión oral y escrita.					

10. Sería interesante que el alumnado utilizara el inglés cuando juegan a videojuegos para así desarrollar el lenguaje de manera inconsciente.					
--	--	--	--	--	--

EL VÍDEO COMO RECURSO

	1	2	3	4	5
11. La utilización de recursos audiovisuales es muy positiva a la hora de presentar el vocabulario.					
12. La proyección de recursos audiovisuales facilita a nuestro alumnado la tarea de adquisición de vocabulario.					
13. Un vídeo puede explicar un contenido de manera autónoma, sin intervención del docente.					
14. Es necesaria una preparación previa a la hora de enfrentar al alumno a un vídeo en términos de vocabulario clave desconocido, situación de conversación...					
15. El vídeo es el complemento perfecto de una explicación docente.					
16. El uso de recursos audiovisuales hace más fácil la comprensión de la lengua extranjera por parte del alumnado ya que el sonido complementado con el soporte visual permite inferir significados e ideas.					
17. El recurso audiovisual fomenta la participación activa del alumnado.					
18. El análisis de los recursos audiovisuales en grupo permite el aprendizaje cooperativo.					
19. Si el alumno visualiza situaciones de conversación cotidianas en el lenguaje objetivo puede mejorar aspectos del lenguaje tales como: la pronunciación, la comunicación corporal, etc.					
20. Una buena forma de desarrollar la expresión oral es el recitado de una canción acompañada con un videoclip que interese al alumnado.					

EL VÍDEO FACILITADOR DE CARACTERÍSTICAS CULTURALES.

	1	2	3	4	5
21. Los recursos audiovisuales son útiles para la presentación de contextos reales de comunicación.					
22. El uso de vídeos específicos centrados en transmisión cultural son los únicos útiles a la hora de transmitir contenido cultural.					
23. Usar recursos audiovisuales puede ayudar al alumnado a comprender la cultura objetivo y por lo tanto entender mejor las características del lenguaje y sus hablantes					
24. Los alumnos visionando la forma de comportarse de la cultura objetivo pueden imitarla y desarrollar un respeto por la misma					
25. El uso de recursos audiovisuales es positivo a la hora de trabajar con alumnos con necesidades educativas.					

EL VÍDEO COMO ESTIMULADOR PARA FUTURAS ACTIVIDADES.

	1	2	3	4	5
26. El uso de un recurso audiovisual puede ser una buena forma de iniciar un proyecto.					
27. El uso de un recurso audiovisual estimula al alumno/a y despierta su curiosidad a cerca del contenido reproducido.					
28. El uso de recursos audiovisuales en el aula incrementa el nivel general de motivación del alumnado.					
29. Un vídeo típico de la cultura objetivo como “ <i>The Gruffalo</i> ” es un buen centro de interés para un proyecto global en el que se trabajan contenidos interdisciplinares.					
30. La proyección de cortometrajes en versión original es una pérdida de tiempo.					