

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN LINGÜÍSTICA INGLESA APLICADA

MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA
ASIGNATURA DE LENGUA INGLESA A TRAVÉS DE
LA APLICACIÓN PRÁCTICA DEL MÉTODO *ROLE
LEARNING* PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Alumna: Elena Pérez Callejas

Tutor: Dr. D. Rubén Chacón Beltrán

FACULTAD DE FILOLOGÍA DE LA UNED
CONVOCATORIA DE SEPTIEMBRE
CURSO 2016-2017

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Fecha:

Quien suscribe:

Apellidos y nombre:
D.N.I.:

Hace constar que es el autor del trabajo:

Título completo del trabajo

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.



A mi familia, por comprenderme y apoyarme cada vez que les robo tiempo para poder dedicarme a mis proyectos.

A mi tutor, por su paciencia conmigo.

A mis alumnos y a mis compañeros de proyecto, por ser siempre fuente de inspiración.

A la dirección del colegio MM. Concepcionistas de Madrid-Princesa, por su visión de la educación y apoyo al proyecto desde sus inicios.

A mi padre, porque le echo de menos.

Índice

1. Introducción.....	13
2. Objetivos.....	16
3. Marco Teórico.....	17
3.1. Enfoques relevantes en la adquisición de la lengua inglesa como segunda lengua.....	17
3.1.1. Enfoque comunicativo.....	19
3.1.2. Método o enfoque por tareas.....	23
3.2. Enfoques pedagógicos relevantes.....	25
3.2.1. Enfoques cognitivos del aprendizaje.....	25
3.2.1.1. Constructivismo.....	26
3.2.1.2. Constructivismo social.....	28
3.2.2. Métodos humanistas.....	29
3.2.3. Teoría de las inteligencias múltiples.....	30
3.2.4. Taxonomía de Bloom.....	31
3.2.5. Factores individuales.....	33
3.2.5.1. Preferencias de estilos de aprendizaje.....	34
3.2.5.2. Factores afectivos.....	35
3.2.5.3. Identidad.....	38
3.2.5.4. Motivación.....	39
3.2.6. Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas.....	44
3.2.7. Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de lenguas.....	47
3.3. Enfoques sociológicos relevantes.....	48
3.3.1. Teoría del rol.....	48
3.3.2. Teoría del <i>role-taking</i>	50
4. Método <i>Role Learning</i>	51
4.1. Proyecto <i>Plan Ahead, Enjoy your Money</i>	54
4.1.1. La clase de inglés: la empresa en el curso 2015-2016.....	55
4.1.2. La clase de inglés: la empresa en el curso 2016-2017.....	65
4.1.3. Temporalización del desarrollo del proyecto.....	68
5. Metodología.....	73
5.1. Metodología de la investigación.....	73
5.2. Selección de población y muestra.....	76
5.2.1. Contexto del centro.....	76
5.2.2. Contexto del proyecto en el centro.....	78
5.2.3. Participantes.....	79
5.3. Hipótesis de investigación.....	80
5.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos y evaluación.....	81
5.5. Etapas de la investigación.....	83
6. Resultados.....	89
6.1. Descripción y análisis de datos.....	89
6.1.1. Calificaciones de evaluación.....	91
6.1.2. Informe de resultados de las pruebas externas.....	113
6.1.3. Rúbricas.....	120
6.1.4. Cuestionario.....	136
6.1.4.1. Preguntas cerradas.....	138

6.1.4.2. Preguntas abiertas.....	150
6.1.5. Otros indicadores.....	153
6.1.5.1. Multas.....	153
6.1.5.2. Contratos.....	154
6.1.5.3. Actividades de carácter voluntario.....	155
6.2. Triangulación de datos y conclusión de los resultados.....	156
7. Conclusión y futuras líneas de investigación.....	158
8. Bibliografía.....	167

Índice de Anexos

Anexo 1: Contrato.....	175
Anexo 2: Multa.....	177
Anexo 3: Carta de citación para la entrevista.....	178
Anexo 4: Carta de rechazo para la entrevista.....	179
Anexo 5: Prueba escrita.....	180
Anexo 6: Rúbrica.....	185
Anexo 7: Cuestionario.....	186
Anexo 8: <i>Plan Ahead, Enjoy your Money</i> en los medios de comunicación.....	189

Índice de Tablas

Tabla 1: Taxonomía de Bloom.....	32
Tabla 2: Estructura de la empresa (roles).....	57
Tabla 3: Temporalización para la segunda evaluación (curso 2015-2016).....	68
Tabla 4: Temporalización para la tercera evaluación (curso 2015-2016).....	69
Tabla 5: Temporalización para la primera evaluación (curso 2016-2017).....	70
Tabla 6: Temporalización para la segunda evaluación (curso 2016-2017).....	71
Tabla 7: Temporalización para la tercera evaluación (curso 2016-2017).....	72
Tabla 8: Perfil del alumnado según nacionalidades.....	77
Tabla 9: Técnicas cuantitativas utilizadas en la investigación.....	82
Tabla 10: Técnicas cualitativas utilizadas en la investigación.....	83
Tabla 11: Recogida de datos para el grupo A.....	85
Tabla 12: Recogida de datos para el grupo B.....	87
Tabla 13: Aspectos que se valoran en las calificaciones.....	91
Tabla 14: Aspectos que se valoran en las pruebas escritas.....	91
Tabla 15: Comparativa de los resultados en el pre-test y en el post-test (Grupo A).....	92
Tabla 16: Comparativa calificaciones pre-test y aplicación de la variable durante 6 meses (Grupo A).....	95
Tabla 17: Pre-test (Grupo A).....	96
Tabla 18: Aplicación de la variable independiente durante 6 meses (Grupo A).....	96
Tabla 19: Comparativa calificaciones 1ª evaluación (Grupos A y B).....	97
Tabla 20: Calificaciones 1ª evaluación (Grupo A).....	100
Tabla 21: Calificaciones 1ª evaluación (Grupo B).....	100
Tabla 22: Comparativa calificaciones 3ª evaluación (Grupos A y B).....	101
Tabla 23: Calificaciones 3ª evaluación (Grupo A).....	104
Tabla 24: Calificaciones 3ª evaluación (Grupo B).....	104
Tabla 25: Evolución Grupo B.....	105
Tabla 26: Pre-test (Grupo B).....	108
Tabla 27: Aplicación de la variable independiente a los 6 meses (Grupo B)...	108
Tabla 28: Post-test (Aplicación de la variable independiente durante 13 meses) (Grupo B).....	110
Tabla 29: Mejora en las calificaciones (Grupo B).....	112
Tabla 30: Comparativa con las calificaciones del pre-test a los seis meses (Grupo B).....	112
Tabla 31: Comparativa con las calificaciones del pre-test a los trece meses (Grupo B).....	113
Tabla 32: Informe Consejería de Educación (Comunidad de Madrid).....	115
Tabla 33: Resultados prueba externa.....	118
Tabla 34: Resultados rúbrica para el pre-test y el post-test (Grupo A).....	122
Tabla 35: Comparativa calificaciones pre-test y aplicación de la variable independiente durante 6 meses para la expresión oral (Grupo A).....	124
Tabla 36: Pre-test expresión oral (Grupo A).....	125

Tabla 37: Aplicación de la variable independiente durante 6 meses para la expresión oral (Grupo A).....	125
Tabla 38: Evolución expresión oral (Grupo B).....	127
Tabla 39: Pre-test expresión oral (Grupo B).....	130
Tabla 40: Aplicación de la variable independiente durante 6 meses para la expresión oral (Grupo B).....	130
Tabla 41: Post-test expresión oral (Grupo B).....	132
Tabla 42: Mejora en las calificaciones para la expresión oral (Grupo B).....	134
Tabla 43: Mejora en las calificaciones para la expresión oral II (Grupo B)....	134
Tabla 44: Comparativa calificaciones de la prueba oral (pre-test y post-test) (Grupo B).....	135

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se ha realizado como propuesta final para concluir los estudios del Master Universitario en Lingüística Inglesa Aplicada en la especialidad de Planificación y Política Lingüística de la Lengua Inglesa en el Marco Europeo realizado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

El presente trabajo es fruto de la inquietud por desarrollar nuevas líneas metodológicas en la adquisición de la lengua inglesa para mejorar la motivación y las destrezas de expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita en la enseñanza obligatoria de una segunda lengua a nivel escolar. Responde también a un intento de proporcionar un acercamiento a una experiencia bilingüe lo más natural posible para estos alumnos.

En el curso 2015-2016 la investigadora ejercía como profesora de inglés en el colegio concertado MM. Concepcionistas de Madrid en los niveles de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º de ESO. Junto con otros tres profesores del centro se comenzó a desarrollar un método que posteriormente registramos en Estados Unidos con el nombre Mirlo Blanco: *Role Learning* y que se admitió a trámite con el código de copyright TXu 2-005-671 con fecha efectiva de registro a 10 de marzo de 2016.

Se trata de un método que pretende recoger las necesidades educativas del mundo actual, basándose en enfoques como el aprendizaje cooperativo, la teoría de las inteligencias múltiples y el aprendizaje basado en proyectos, junto con la creación de oportunidades para afrontar éxitos y fracasos, la resolución de problemas, el desarrollo de la creatividad y la responsabilidad, así como la posibilidad de vivenciar un liderazgo inteligente.

La resolución de problemas y la creatividad son dos habilidades cruciales para el futuro mundo laboral. En el número de enero de 2014 del periódico ‘*The Economist*’ se anunciaba la necesidad decisiva de enseñar estas habilidades a los niños para prepararlos para los próximos e inminentes cambios después de todo el progreso tecnológico en que estamos inmersos en el momento actual. Este periódico compara la situación venidera con la Revolución Industrial, en la que los individuos necesitaron fortalecer diferentes habilidades después del desarrollo de las máquinas, el florecimiento de las fábricas y el consecuente desempleo que la sociedad experimentó:

Los ordenadores cada vez son más capaces de desarrollar tareas complejas de una manera más efectiva y con coste más reducido que cuando las realizan personas. [...]
Un estudio reciente llevado a cabo por académicos de la Universidad de Oxford sugiere que el 47% de los trabajos de hoy en día podrían ser automatizados en las

próximas dos décadas. (*The Economist*, 2014) [Traducción propia]

Por tanto, las destrezas que serán menos vulnerables de ser automatizadas son aquellas que implican creatividad y resolución de problemas o experiencia de dirección:

Una de la razones para la mejora económica de los trabajadores en la última parte de la Revolución Industrial fue el hecho de que los colegios se construyeron para educarlos –un cambio dramático en aquel momento. Ahora aquellos colegios necesitan cambiar de nuevo, para fomentar la creatividad que los humanos necesitan para diferenciarse y distanciarse de los ordenadores. Será necesario menos aprendizaje por repetición y más pensamiento crítico. [...] Será necesario destinar mucho más dinero a la etapa de infantil, ya que las habilidades cognitivas y sociales que los niños aprenden en los primeros años definen en gran parte su futuro potencial. (*The Economist*, 2014) [Traducción propia]

El método *Role Learning* apuesta por el *role-playing* sistematizado y globalizado en la escuela como eje vertebrador del proceso educativo a través de Contextos Educativos Diseñados (CEDs). Se busca dotar al alumno de experiencias y vivencias guiadas que le ayuden a desarrollar y potenciar sus capacidades y aptitudes y le hagan consciente de la importancia de asumir distintos papeles: roles que potenciarán el liderazgo inteligente así como el respeto a la autoridad, que enfrentarán al alumno a la superación de éxitos y fracasos, al desarrollo personal y profesional, a la toma de decisiones, la resolución de conflictos, etc. En definitiva, le dotarán de herramientas para convertirse en una persona con recursos inteligentes, consciente del mundo que le rodea y de la realidad futura.

El estudio que nos ocupa no pretende investigar el método en su totalidad, sino que se centra en la adquisición de la lengua inglesa a través de la puesta en práctica del mismo.

Como se indicaba más arriba, la investigadora ejercía como profesora de inglés y puso en práctica este método en los niveles de 5º y 6º de primaria en los años académicos 2015-2016 y 2016-2017 como experiencia piloto. Asimismo, el método se desarrolló simultáneamente en los mismos niveles y años académicos en la asignatura de matemáticas por parte de otros cuatro profesores.

Con este estudio de caso se ha pretendido hacer una propuesta basada en el método *Role Learning* para mostrar que a partir de un CED los alumnos se muestran más motivados hacia la adquisición de la lengua inglesa al ser un proceso más natural y real y mejoran su rendimiento académico en la asignatura de lengua inglesa como primera lengua extranjera.

El CED que se propone es el de transformar la clase de lengua inglesa en una empresa, y la clase de matemáticas en un banco. Los alumnos tendrán que presentar su CV y pasar una entrevista en lengua inglesa para poder formar parte de la plantilla fija de la empresa y conseguir dinero que más tarde administrarán en la clase de matemáticas. Se advierte a los alumnos que la empresa está basada en Reino Unido y que, por tanto, la lengua inglesa será la lengua vehicular en todo momento. Los alumnos se distribuyen en agrupaciones (aprendizaje cooperativo) que responden a los distintos departamentos de la empresa en la clase de lengua inglesa y en agrupaciones diferentes en la clase de matemáticas que responderán a las diferentes familias que deberán administrar el dinero conseguido en la empresa mes a mes.

Como ya se ha expuesto, el núcleo de este trabajo de investigación es el de evaluar la posible mejora en el rendimiento académico de los alumnos participantes así como la posible mejora de las destrezas de expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita de la asignatura de lengua inglesa, a través de un proyecto que pone en práctica el método *Role Learning*. Para ello, nos hemos servido de los diferentes apartados que se exponen a continuación:

En el apartado número 2 de este trabajo se presenta el objetivo general de este trabajo de investigación, así como otros objetivos específicos que se derivan de éste.

En el apartado número 3 se desarrolla el marco teórico que fundamenta este trabajo de investigación. Se detallan los enfoques metodológicos más relevantes en la adquisición de una segunda lengua, y los enfoques pedagógicos que influyen al método y, por último, las teorías sociológicas de las que deriva *Role Learning*.

En el apartado número 4 se describe con detalle el proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* como experiencia educativa que sigue el método *Role Learning*.

En el apartado número 5 se describe el tipo de metodología que se ha utilizado para la investigación que nos ocupa. Exponemos el tipo de investigación, la selección de población y muestra, la hipótesis que se plantea al comienzo de la investigación y los instrumentos de recogida de datos.

En el apartado número 6 se presentan los resultados y, tras la triangulación de datos, se presentan las conclusiones del presente trabajo de investigación.

En el apartado número 7 se reflexiona sobre la investigación, se presentan posibles líneas de investigación futuras y se plantean recomendaciones para otros docentes que deseen poner en práctica un proyecto *Role Learning* en sus aulas.

Por último, se exponen las referencias bibliográficas a las que hace mención este estudio y los anexos que aportan materiales de relevancia utilizados en el proyecto.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es comprobar si la creación de un Contexto Educativo Diseñado (CED) dentro del Proyecto *Plan Ahead Enjoy your Money*, mejora el rendimiento académico de los participantes y, por tanto, favorece la mejora de las destrezas de expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita en lengua inglesa. Para ello, estudiaremos la evolución de las calificaciones de los participantes en el estudio, que recogen datos sobre estas cuatro destrezas: *reading*, *listening*, *speaking* y *writing*.

Otro objetivo destacable que se plantea este estudio es comprobar si la creación de este CED ayuda al alumno a vivir una experiencia más natural y más real para el uso de la lengua inglesa y, por tanto, comprobar si favorece la motivación por el uso de la lengua inglesa en general y en particular en el aula como vehículo de comunicación entre los alumnos y también con el profesor. Estudiaremos, para ello, la evolución de los participantes en expresión oral así como ciertos indicadores sobre la motivación de los alumnos en el proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money*.

Otros objetivos que se plantea este estudio son:

- Reflexionar sobre la evolución que ha seguido a lo largo del tiempo la adquisición de una segunda lengua y determinar aquello que el método *Role Learning* puede aportar a este campo de la lingüística aplicada.
- Reflexionar sobre la evolución que ha seguido a lo largo del tiempo la psicología educativa y los enfoques pedagógicos relevantes que se derivan de ella y determinar aquello que el método *Role Learning* puede aportar a este campo.
- Establecer las bases de posibles futuras investigaciones sobre el uso y la aplicación del método *Role Learning* en las escuelas para la adquisición de la lengua inglesa.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado de la investigación, haremos un recorrido por las diferentes teorías y estudios empíricos que fundamentan el proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* como aplicación práctica del método *Role Learning*.

Para ello, y dado que en este estudio analizamos la aplicación del método para la clase de lengua inglesa, comenzaremos por una reflexión sobre las diferentes teorías e investigaciones empíricas que, desde la disciplina de la adquisición de una segunda lengua en lingüística aplicada, nos acercan a la manera en que las personas adquieren y usan una segunda lengua.

Dado que este estudio trata sobre la enseñanza de lenguas, es indispensable proporcionar también una base sólida sobre las diferentes corrientes pedagógicas de las que deriva el método *Role Learning*.

Por último, destacaremos también dos estudios sociológicos en los que se apoya el método: la teoría del rol y la teoría del *role-taking*.

3.1. ENFOQUES RELEVANTES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA INGLESA COMO SEGUNDA LENGUA

A lo largo del siglo XX, se han desarrollado diferentes métodos para afrontar la enseñanza de una segunda lengua. Cada uno de estos métodos intenta dar respuesta a la búsqueda del mejor proceso de aprendizaje para adquirir una nueva lengua, y de cada uno de ellos los profesores toman aquello que, quizá por sus propias experiencias de éxito o fracaso o de las habilidades de sus alumnos, evalúan como potencialmente efectivo para sus clases (Lightbown & Spada, 2006).

El primero de los enfoques relevantes del siglo XX es el denominado **Método Gramática-Traducción**, o **Método Clásico**, ya que debe su origen a las escuelas de latín en las que fue utilizado para enseñar de manera sistemática las lenguas clásicas (latín y griego). Por tanto, aunque se utilizó a principios de siglo para acercar a los estudiantes a la lectura para que pudieran apreciar la literatura de lenguas extranjeras (Larsen-Freeman & Anderson, 2011), se trata de un método que disfruta de una amplia tradición. El primer curso para la enseñanza del inglés siguiendo este método fue escrito en 1793 por Johann Christian Fick (1763-1821) y fue publicado en Erlangen, en el sur de Alemania. Este método se centra en las reglas gramaticales, presentadas de manera sistemática y acompañadas de listas de palabras de vocabulario

y ejercicios de traducción. La lengua materna se utiliza, por tanto, de manera constante (Howatt con Widdowson, 2004).

Contrario a este método, emerge el denominado **Método Directo**. Sus principios también han sido aplicados por profesores de lenguas durante años. Se hizo popular precisamente porque cubría el espacio que no podía cubrir el Método Gramática-Traducción: preparar a los estudiantes de lenguas para poder usar la segunda lengua de manera comunicativa. Este método relega la gramática a un segundo plano, para dar más importancia al vocabulario y a la interacción oral. La gramática se enseña de forma inductiva y se prohíbe totalmente el uso de la lengua materna.

La filosofía de este método nace de la visión de que aprender una nueva lengua no es un proceso racional que pueda ser organizado “paso a paso” siguiendo una programación gradual compuesta por nuevos puntos a adquirir mediante ejercicios y explicaciones. Por el contrario, el método defiende que la adquisición de una lengua es un proceso intuitivo para el ser humano siempre que se cumplan tres condiciones: alguien a quien hablar, algo sobre lo que hablar y el deseo de entender y hacerse entender (Howatt with Widdowson, 2004).

Estos dos métodos no gozan de fundamentación teórica, ya que la Lingüística Aplicada como disciplina reconocida data de los años 40, cuando lingüistas americanos como Leonard Bloomfield (1887-1949) y Charles C. Fries (1887-1967) comenzaron a aplicar sus trabajos teóricos y descriptivos a la enseñanza de lenguas a gran escala durante la Segunda Guerra Mundial.

Claramente influenciado por el estructuralismo y la teoría de descripción de la lengua de Bloomfield (1933), nace el **Método Audio-lingual** (Alcalde Mato, 2011). Basado también, como el Método Directo, en el enfoque oral de la lengua, este método es muy diferente, ya que se centra en que los estudiantes realicen ejercicios repetitivos con patrones gramaticales. Como se ha expuesto, este método goza de una fuerte base teórica tanto lingüística como psicológica. Se reconoce a Fries como uno de los padres de este método ya que fue quien lo desarrolló aplicando los principios de la lingüística estructural (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Más adelante, se incorporaron los principios de la psicología conductista, cuyo máximo representante fue B. F. Skinner (1957) que defendía que si las respuestas correctas se reforzaban, se incrementaban las oportunidades de que el comportamiento fuera aprendido. (Richards & Rodgers, 2014). Por tanto, siguiendo estas teorías, se pensaba que la

mejor manera de aprender una segunda lengua consistía en la adquisición de patrones lingüísticos mediante el condicionamiento; los estudiantes aprenden la lengua automáticamente, sin parar a pensar y de esta forma adquieren nuevos hábitos que se superponen a los hábitos interiorizados anteriormente en sus lenguas maternas. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

No mucho tiempo después de la Segunda Guerra Mundial, nace el concepto del laboratorio de idiomas. Durante los años 50 el desarrollo de las grabadoras significó una primera oportunidad para hacer grabaciones en el aula de idiomas. El momento en que los laboratorios de idiomas hicieron su aparición en Europa a principios de los 60 no pudo ser peor: justo cuando se estaban abriendo camino nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas, el laboratorio vino a perpetuar las deficiencias del método Audio-lingual (Howatts con Widdowson, 2004). A finales de los 70, sin embargo, el uso de los *cassettes* empezó a extenderse con aparatos mucho más ligeros y manejables y poco a poco, los contenidos de las cintas para la adquisición de lenguas fueron mejorando y las prácticas repetitivas de patrones lingüísticos fueron finalmente abandonadas para dar paso a los diálogos y a las actividades de *listening*.

A partir de entonces, se fueron desarrollando los enfoques que describimos a continuación y de los que se nutre de manera directa el método *Role Learning* para su aplicación en la clase de lengua inglesa como segunda lengua: el enfoque comunicativo y el método de enfoque por tareas.

3.1.1. ENFOQUE COMUNICATIVO

Este enfoque tiene su origen en la década de los 70 del siglo XX y surge como respuesta a métodos estructuralistas como el Audio-Lingual anteriormente descrito. El “movimiento comunicativo” en Lingüística Aplicada y en la pedagogía de las lenguas nace de la convicción de que la enseñanza de lenguas debe acercarse a la manera en que éstas se utilizan en el mundo real, considerando las necesidades de los alumnos en sus esfuerzos por adquirirlas. Los esfuerzos se centran en identificar una base para relacionar forma y significado en el uso de la lengua en el mundo real (Howatt con Widdowson, 2004).

Uno de los primeros términos para este concepto fue el de “competencia comunicativa” (Hymes, 1972), por el cual Hymes demostraba un cambio en la visión

de los lingüistas, lejos del enfoque de la lengua como un sistema formal defendido por Chomsky:

“To study a language, then, we must attempt to disassociate a variety of factors that interact with underlying competence to determine actual performance; the term ‘competence’ refers to the ability of the idealized speaker-hearer to associate sounds and meaning strictly in accordance with the rules of his language.” (Chomsky, 2006: 103).

Para Hymes, en cambio, añadir el elemento “comunicativo” a la “competencia” significaba añadir:

“ [...] rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as rules of semantics perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole.” (Hymes, 1972: 278)

Hymes, como sociolingüista, se centró en el conocimiento social y cultural que los hablantes necesitan para poder entender y usar formas lingüísticas. (Hedge, 2000). En la misma línea Halliday (1973) también destacó que para ser capaces de comunicarse, los alumnos requerían algo más que el simple hecho de dominar estructuras lingüísticas, señalando la importancia de la función fundamentalmente social de la lengua. Wilkins (1976) desarrolla las funciones que los hablantes de una lengua necesitan llevar a cabo dentro de un contexto social, como por ejemplo prometer, invitar o declinar invitaciones. Uno de los rasgos, por tanto, más característicos del enfoque comunicativo consiste en prestar atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los estructurales de la lengua (Littlewood, 1981).

Hubo dos corrientes de pensamiento que también influyeron al enfoque comunicativo y que tuvieron sus orígenes en la psicología. La primera fue la “resolución de problemas” como parte del legado de la psicología ortodoxa que no se dejó influir tan fuertemente por las teorías conductistas de la época. La segunda es lo que ahora llamamos “adquisición de una segunda lengua”, y que fue la corriente que por primera vez se preocupó de definir el rol del error en la adquisición de lenguas. (Howatt con Widdowson, 2004).

Hasta el momento, el error había sido definido en términos de ensayo-error, sin embargo Pit Corder (1967) defendió que cuando los alumnos producen frases

“correctas”, probablemente están reproduciendo algo que ya han oído, sin embargo cuando producen frases que difieren de la lengua que están adquiriendo, podemos asumir que estas frases reflejan entendimiento por parte del alumno de las reglas y patrones de la lengua. (Lightbown & Spada, 2006). Según Corder, cuando el alumno comete errores sistemáticos es porque se ha movido hacia la siguiente fase de adquisición, una fase que no está aún bajo su control. (Howatt con Widdowson, 2004). Selinker (1972) dio el nombre de “interlengua” a estas fases de aproximación hacia la lengua objetivo. Selinker también acuñó el término “fossilización” para referirse al hecho de que, algunas características de la lengua del alumno pueden dejar de cambiar. Esto sucede principalmente cuando la exposición a la segunda lengua no incluye instrucción o el tipo de feedback que es necesario para reconocer las diferencias entre su interlengua y la lengua objetivo. (Lightbown & Spada, 2006).

Por tanto, el enfoque comunicativo pretende dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para la comunicación en una segunda lengua, siendo estas herramientas el conocimiento de las formas lingüísticas, los significados y las funciones y viendo el error como un paso hacia el éxito. Además, para ser competente en la comunicación, se debe también tener en cuenta la situación social para poder expresar el significado adecuado (Canale and Swain, 1980).

Es también típico del enfoque comunicativo el término “negociación de significado” que deriva de la teoría de la interacción que ve la lengua como un proceso interactivo que depende del hecho de que los alumnos trabajen juntos para conseguir un entendimiento mutuo. (Richards & Rogers, 2014). La lengua, por tanto, es un vehículo de comunicación y los alumnos son, por encima de todo, comunicadores. El rol del profesor también cambia convirtiéndose en facilitador o guía (Breen y Candlin, 1980:110), adoptando un papel mucho menos dominante que en la clase tradicional.

Una de las ventajas de este método es que el alumno está más motivado para el estudio de una segunda lengua ya que siente que la adquiere para un propósito real, para algo útil. Los profesores, además, dan a los alumnos más oportunidades de expresar su individualidad ya que constantemente aportan sus ideas y opiniones al grupo (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Según explican Howatt y Widdowson (2004) el principal objetivo del enfoque comunicativo es hacer la adquisición de la segunda lengua más “real”. Ciertamente, se ha conseguido que la adquisición sea mucho más sensible a las necesidades de los

alumnos y las tecnologías modernas han hecho posible trasladar imágenes del mundo real a las aulas. Sin embargo, señalan que el problema más serio al que se enfrenta este enfoque es a la ausencia de una teoría coherente de aprendizaje. En la práctica esto se traduce a cursos que siguen este enfoque pero que adoptan cualquier modelo pedagógico sin miedo a infringir alguno de los principios del procedimiento. Esto da lugar a un sinnúmero de materiales y actividades que difieren mucho de unas aulas a otras.

El método *Role Learning* comparte con el enfoque comunicativo la necesidad de hacer la adquisición de la segunda lengua lo más real posible, y también ve la lengua como un vehículo de comunicación necesario para negociar significado. De igual manera que sucede con el enfoque comunicativo, en *Role Learning* los alumnos sienten que adquieren la lengua para un propósito real y experimentan la utilidad de esta adquisición desde el primer momento. Los errores también son vistos como un paso hacia el éxito y se pone énfasis en la comunicación y la fluidez y el profesor pasa a ser facilitador de esa comunicación. En lo que difiere *Role Learning* con el enfoque comunicativo es en que los alumnos asumen roles para establecer esa comunicación y se crea un contexto expresamente diseñado para esa lengua en el aula, inspirándose en modelos de bilingüismo reales por los cuales un individuo puede hablar una lengua en su ambiente familiar y utilizar otra lengua distinta en su ambiente laboral, por ejemplo. Los alumnos no necesitan comunicarse en otra lengua en *Role Learning* por el mero hecho de adquirirla como sucede en el enfoque comunicativo, sino que se va más allá y se da una razón más real y contextualizada para que el alumno cambie de código de manera más natural y hable esa lengua en el aula. Como podría suceder en la vida real, los alumnos utilizan esa segunda lengua en el aula porque es el vehículo de comunicación en ese contexto. El método *Role Learning* se inspira en definiciones como la de Grosjean (2012) que define a los individuos bilingües como aquellos que usan dos o más lenguas en su día a día. Según explican Baker & Wright (2017) la lengua no puede divorciarse del contexto en el que se usa, ni de los efectos de las interacciones de diferentes combinaciones de personas en una conversación. Es por esto que, de alguna manera, *Role Learning* pretende traspasar las barreras que constituyen un aula, un contexto al que los alumnos raramente se enfrentarán en su vida real en el futuro, y se trata de ofrecer un contexto que sea más real para el uso de una lengua, como puede ser, por ejemplo, el contexto de una empresa: una entrevista de trabajo, la toma de decisiones conjunta, estar de acuerdo o en desacuerdo con distintas ideas, etc.

3.1.2. MÉTODO O ENFOQUE POR TAREAS

A partir del enfoque comunicativo surge en los años 90 el denominado método o enfoque por tareas como ejemplo de una versión del anterior en el que la lengua se adquiere a través del uso de ésta. Los estudiantes adquieren la lengua que necesitan cuando la necesitan para desarrollar la tarea que les ha sido asignada (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Siguiendo este método, las actividades se diferencian de los ejercicios en cuanto a que estas tareas siguen un propósito que se hace real para los alumnos y que, a su vez, inducen la atención de los estudiantes sirviendo de ejemplo. Se huye, por tanto, de la noción de ejercicio, que persigue únicamente la solución de problemas lingüísticos y que, por tanto, se basa en el ejemplo. Las tareas, por su parte, se basan en la búsqueda de soluciones a cualquier tipo de problema mediante el uso de la lengua. La interacción, la negociación de significado y la comprobación que surgen en el desarrollo de una tarea, parece que facilitan la adquisición de la lengua (Long 1996; Gass 1997).

Este enfoque por tareas se sustenta teórica y empíricamente con las investigaciones tanto del campo de la psicolingüística como de la disciplina de la Adquisición de una Segunda Lengua dentro de la Lingüística Aplicada, por lo que a la luz de esta validez teórica y de efectividad práctica, no sorprende que se haya convertido en la ortodoxia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. (Howatt con Widdowson, 2004).

Sin embargo, el método no está exento de crítica. Una de las más reiteradas es su enfoque principal en el significado en detrimento de la forma. El significado por el que abogan aquellos que proponen este enfoque es un significado pragmático, dependiente del contexto, de la misma manera que lo hace el método *Role Learning*. Aunque es cierto que este enfoque, analítico en esencia, no hace uso expreso de estructuras gramaticales, muchos no las excluyen: Loschky y Bley-Vroman (1993) ven positivo el presentar a los alumnos tareas comunicativas basadas en la estructura para que puedan automatizar el uso de una estructura que ya han internalizado. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Otros metodólogos afirman que junto con las tareas comunicativas, se pueden presentar tareas focalizadas en aumentar la consciencia del alumno en relación a aspectos específicamente lingüísticos (Ellis, 2009). También Ellis (2003) y Willis (1996) sugieren que hay diferentes maneras en las que la gramática puede tratarse a continuación de la tarea comunicativa,

incluyendo la instrucción directa explícita pero siempre en una fase post-tarea: “Form should be subordinate to meaning and, for this reason, should come after rather than before a task.” (Willis & Willis, 2007).

Otra de las críticas que ha recibido este enfoque es el de su poca relación con el mundo real y es precisamente en esto en lo que diferencia este método con *Role Learning*. Las actividades que propone el método de enfoque por tareas no tienen por qué ser una réplica de lo que sucede en el mundo real de manera que los alumnos podrían hacer real incluso la lengua aparentemente más irreal, mediante el juego de la imaginación. (Howatt con Widdowson, 2004). La relación con el mundo real que ofrece el método *Role Learning* a los alumnos se consigue a través del cuidadoso diseño de ese contexto del que depende el significado y se mantiene a lo largo de, como mínimo, un curso escolar para proporcionar más oportunidades para que el estudiante lo asuma como propio y lo sienta como parte de “su mundo real”. No se deja lugar a lo irreal o al juego de la imaginación como tal porque la forma de resolver las tareas es poner esa solución en práctica en el mundo real del alumno.

Por otro lado, Willis & Willis (2007) hacen alusión al *role play* dentro del enfoque por tareas como espejo del mundo real. La desventaja que señalan es precisamente uno de los puntos fuertes de *Role Learning*: el *role play* pide a los alumnos no sólo que solucionen un problema sino que, además, lo hagan a través de un rol. El rol requiere que actúen dentro de ciertas convenciones sociales y profesionales y es extremadamente difícil para los alumnos solucionar un problema y actuar a través de un rol al mismo tiempo. Estos autores proponen como solución separar el elemento de *role-playing* de la tarea: Primero se presenta el problema y lo resuelven, a continuación aprenden a actuar según un rol y finalmente aprenden a solucionar el problema actuando a través del rol.

Role Learning, en cambio, propone como solución un *role-playing* sistematizado, un rol que el alumno asimila y automatiza, convirtiéndose en parte de él. Los alumnos, de alguna manera, ya no sienten que estén “actuando” sino que internalizan su rol, por lo que esta dificultad de “actuar” mediante un rol se desdibuja y los alumnos son capaces de solucionar la tarea sin necesidad de un gran esfuerzo y con las ventajas que este rol representa para servir de espejo de la sociedad y de la lengua a la que tendrán que hacer frente en un futuro, dotando a los alumnos de más oportunidades de hacer un uso comunicativo de la lengua en un contexto real.

3.2. ENFOQUES PEDAGÓGICOS RELEVANTES

Tras haber hecho un recorrido por los métodos y enfoques más relevantes para el método *Role Learning* en cuanto a la adquisición del inglés como segunda lengua, pasaremos ahora a describir aquellos enfoques pedagógicos que han servido como base teórica para fundamentar el método.

La disciplina de la psicología ha visto nacer diferentes enfoques a lo largo de los años y cada uno de ellos ha representado un impacto significativo en la práctica educativa. Es por ello que, en este apartado, tenemos la necesidad de observar cómo estos enfoques psicológicos han tenido un impacto directo en la educación en general y en la enseñanza de las lenguas que es, en particular, lo que nos ocupa en este estudio.

3.2.1. ENFOQUES COGNITIVOS DEL APRENDIZAJE

Los psicólogos cognitivos están básicamente interesados en la manera en que la mente trabaja y en los procesos mentales que están relacionados con el aprendizaje. Un enfoque cognitivo del aprendizaje implica animar a los estudiantes a usar estrategias mentales de aprendizaje para analizar, elaborar hipótesis y deducir información para que sus mentes estén involucradas activamente en proceso de aprendizaje. En la adquisición de una segunda lengua, el estudiante usará estrategias como las de analizar la lengua, buscar patrones, deducir reglas y experimentar con el uso de la misma. El hecho de cometer errores, además, se ve como un proceso natural y, además, como parte importante dentro del proceso de aprendizaje (Williams *et al.*, 2015).

La psicología cognitiva ha tomado diferentes caminos. Por un lado, el procesamiento de la información, cuyos defensores ven la mente humana como una máquina compleja que deduce reglas y modelos y cuyas investigaciones se han centrado en la memoria de trabajo: la capacidad de almacenar y procesar información simultáneamente. Barry McLaughlin desarrolló el modelo de procesamiento de la información para la adquisición de la segunda lengua (MacLaughlin *et al.*, 1983). Este modelo ve a los seres humanos como procesadores de información limitados por la atención que pueden dar a una tarea y por la medida en la que pueden procesar esa información. (Cook, 1993). Siguiendo a Shiffrin y Schnieder (1977), McLaughlin distingue entre los procesos “automáticos” y los procesos “controlados”. Un proceso

automático es rápido y requiere poca atención, se ha construido a través de la práctica y necesita poca capacidad para desarrollarse. Por otro lado, un proceso controlado es lento porque es temporal y está bajo el control de la atención, y es, por tanto, limitado en su capacidad. El aprendizaje empezaría con un proceso controlado en el que el aprendiz hace un intento de procesar nueva información prestando una atención máxima. Este proceso se transforma de manera gradual en un proceso automático cuando el aprendiz se acostumbra a procesar esta información. (Cook, 1993).

Por otro lado, la psicología cognitiva desarrolló el constructivismo, que trata de dar respuesta a cómo los individuos dan sentido al mundo que les rodea.

3.2.1.1. CONSTRUCTIVISMO

Probablemente la teoría de aprendizaje que cambió para siempre la visión de la enseñanza y que dio paso a la pedagogía moderna fue el constructivismo.

El constructivismo deja de ver el aprendizaje como un proceso pasivo cuyo resultado es la internalización del conocimiento que llega desde fuera sino que se ve como un proceso que resulta de la construcción interna de significado por parte del aprendiz. Para un constructivista, los individuos a lo largo de sus vidas van construyendo su propio entendimiento personal a partir de las experiencias que viven, por tanto todos los individuos presentan una manera única de dar sentido al mundo que les rodea y que es diferente al resto de individuos (Williams & Burden, 1997).

Richards y Rogers (2014) señalan cómo el constructivismo enfatiza la necesidad de que los estudiantes formen parte activa de su propio proceso de aprendizaje y es por ello que los métodos constructivistas se centran en el alumno y el profesor pasa a ocupar la figura de facilitador o guía.

Jean Piaget es, sin duda, la figura más dominante en la psicología del desarrollo cognitivo. Uno de los aspectos más significativos de su trabajo es el énfasis en la naturaleza constructiva del proceso de aprendizaje (Williams & Burden, 1997). Se abandonan las visiones más tradicionales por las cuales el aprendizaje es visto como una acumulación de hechos y se considera la implicación directa y activa del individuo desde que nace para ir construyendo significado, esto es, la manera en la que cada individuo de manera personal da significado y comprende el mundo que le rodea a partir de sus propias experiencias personales.

Esta teoría, sin duda, inspira el método *Role Learning*, ya que este método tiene como objetivo principal dotar al alumno de experiencias diseñadas mediante las cuales se produce el proceso de aprendizaje. El método tiene en cuenta dos aspectos centrales que detallan Marion Williams y Robert L. Burden:

“First, we can see how important it is to take account of the learner as an individual, actively involved in constructing meaning. When learners learn a new language, they are, in these terms, actively involved in making their own sense of the language input that surrounds them as well as the tasks presented to them. Thus, it is important for teachers to help and encourage learner in this process, rather than seeing them as passive receivers of the language.

Second, the development of thinking and its relationship to language and experience become a central focus of learning. It becomes clear, for example, that language teaching based mainly on memorisation will not lead to deeper understanding.”

(1997: 25)

Role Learning, efectivamente, trata de favorecer la implicación activa del alumno y no de verlo como un mero receptor pasivo de la lengua, haciendo siempre hincapié en la relación entre la lengua y las experiencias que diseñamos para esta lengua tenga para ellos un contexto real.

Jerome Bruner fue un firme defensor de las ideas de Piaget. Una de sus ideas principales fue la de que los cimientos de cualquier asignatura deberían ser enseñados en cierta medida a cualquier edad (Bruner, 1960), lo que dio paso a la noción del curriculum espiral, en el que se han inspirado numerosos métodos de enseñanza de lenguas y por el cual se presentan a los alumnos, en principio, los contenidos básicos y se van “visitando” repetidamente a lo largo del tiempo cada vez con mayor profundidad.

Bruner fue también pionero en reconocer la necesidad de dotar a los alumnos de la que hoy en día es una competencia clave del curriculum; la de “aprender a aprender”, y también de la necesidad de hacer a los alumnos partícipes de su aprendizaje mediante la curiosidad y el descubrimiento, buscando ellos mismos las soluciones a problemas planteados de manera educativa, enfatizando “the importance of achieving the right balance between the degree of structure imposed on a lesson and the amount of flexibility that is built in to allow learners to discover principles, concepts, and facts for themselves” (Williams & Burden, 1997: 26).

De todas estas teorías y visiones de la educación, sin duda, se nutre el método *Role Learning*.

3.2.1.2. CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

Para los constructivistas sociales, los individuos nacen en un entorno social y el aprendizaje nace de la interacción con otros individuos. Desde que nacemos, interaccionamos con otras personas y fruto de esta interacción damos un sentido propio al mundo que nos rodea. A partir de esta idea, el método *Role Learning* traslada al aula esta interacción como una necesidad fundamental para que se produzca el aprendizaje. Además, las perspectivas socioculturales nunca separan a los individuos del contexto en el que están aprendiendo, de igual manera que el método *Role Learning* siempre dota a los alumnos de un contexto social en el que aprender los contenidos y siempre teniendo en cuenta la realidad social con la que los alumnos con más probabilidad se encontrarán en el futuro.

Una de las máximas figuras dentro del constructivismo social es, sin duda, la del psicólogo Lev Vygotsky. Dos de sus conceptos principales son los del “andamiaje” y la “Zona de Desarrollo Próximo”. Por andamiaje se entiende una estructura de apoyo que ayuda al aprendiz a adquirir nuevos conceptos o habilidades. Mitchell y Myles (1998) explican cómo el aprendizaje es en primer lugar social y, más tarde, se convierte en individual. El aprendizaje tiene lugar en el área de conocimiento o habilidad que está inmediatamente por encima del nivel actual de conocimiento o habilidad del aprendiz, y éste puede llegar a esa área a través de la ayuda del denominado andamiaje. La distancia entre el nivel actual del aprendiz y ese lugar de conocimiento que está inmediatamente por encima de su nivel, y al que idealmente debería llegar a través del andamiaje, se denomina la Zona de Desarrollo Próximo. Por tanto, es tarea del profesor ayudar al aprendiz a “moverse” hacia el siguiente nivel de conocimiento o habilidad. La comunicación es esencial para los aprendices en cuanto a que a través de ella y de forma colaborativa van construyendo conocimiento. Los aprendices, por tanto, necesitan ser capaces de hablar de lo que están haciendo para construir conocimiento juntos antes de que este conocimiento pase a ser individual (Williams *et al.*, 2015).

La teoría sociocultural pone el énfasis también en la influencia del contexto en el proceso de aprendizaje, de igual manera que el método *Role Learning* considera el

Contexto Educativo Diseñado como clave para proporcionar un ambiente en el aula en el que favorecer la interacción entre los alumnos para que sientan siempre el apoyo de profesores y compañeros como parte del andamiaje de Vygotsky y haciéndoles siempre sentir que sus esfuerzos, opiniones y puntos de vista son valorados positivamente.

3.2.2. MÉTODOS HUMANISTAS

Los métodos humanistas emergieron en los años 60 y enfatizaron la importancia de considerar a la persona como un todo (aprendizaje holístico), de considerar la singularidad del individuo, y el rol esencial de los sentimientos y las emociones en el aprendizaje. (Williams *et al.*, 2015).

Entre los psicólogos pioneros de los principios del humanismo se encuentran Abraham Maslow y Carl Rogers.

Las teorías de Maslow apuntan a la importancia de ayudar a los alumnos, a través de las actividades que les son propuestas, a desarrollar todo su potencial. Para ello, se debe proporcionar un ambiente seguro que promueva el sentido de pertenencia, en el que el individuo se sienta respetado, la autoestima pueda desarrollarse positivamente, y en el que los alumnos sientan constantemente que pueden desarrollar su potencial al máximo. Este ambiente seguro es en *Role Learning* el Contexto Educativo Diseñado que, además de apoyar las teorías de Maslow, pone también el énfasis en desarrollar la creatividad del alumno como punto esencial para estimular ese potencial, esa autoestima y ese respeto hacia sí mismo y hacia los demás individuos.

Un supuesto básico del humanismo es que las personas están dotadas de voluntad y toman decisiones libremente, actuando intencionadamente en lugar de ver su comportamiento como condicionado por otros. Maslow (1954) argumenta que el crecimiento y la realización personal constituyen un motivo humano fundamental e innato cuando tratamos de llegar a desarrollar nuestro máximo potencial.

Hamachek (1987) argumenta que cada alumno debe sentir su experiencia personal de aprendizaje con un sentido propio de identidad que le lleve a alcanzar sus propios objetivos personales y es éste otro punto en el que se apoya el método de *Role Learning* tratando, a través del uso de rol, de dotar a cada alumno de identidad en el aula y de trazar unos objetivos diferentes según el tipo de rol que desempeñe y

permitiendo, a través del Contexto Educativo Diseñado, que el alumno sienta esa experiencia personal de aprendizaje a la que hace referencia Hamachek (1977: 149): “Humanistic education starts with the idea that students are different, and it strives to help students become more like themselves and less like each other.”

Carl Rogers sugirió que el aprendizaje significativo sólo puede tener lugar cuando el aprendiz se implica en el proceso de aprendizaje y adquiere una relevancia personal, y para ello es necesaria su participación activa. También hizo hincapié en la necesidad de crear un ambiente positivo para el alumno que aumente su autoestima.

Los métodos humanistas también ponen el acento en el tipo de experiencias de aprendizaje, haciendo hincapié en que sólo aquellas que causen impacto en la condición humana serán aquellas que lleven a un aprendizaje verdadero y duradero, como comentan Pine & Boy (1977: 47): “our best preparation for an evolving society is helping children face the future with confidence in their own abilities and with a faith that they are worthwhile and important members of whatever culture they might find themselves in.”

Williams & Burden (1997) explican cómo los métodos humanistas han tenido una influencia considerable en la enseñanza de lenguas, haciendo referencia a diferentes métodos que surgieron de estas teorías y que, todos ellos, consideran importantes los aspectos afectivos del aprendizaje y de la lengua, se preocupan por tratar al aprendiz como un todo (aprendizaje holístico, integral de la persona) y ven la necesidad de crear un ambiente que minimice la ansiedad y maximice la seguridad personal.

Dadas las características del método *Role Learning*, podemos afirmar que presenta una fuerte influencia de los métodos humanistas en su visión del aprendizaje y de la educación.

3.2.3. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La Teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner (1983) sostiene que tenemos, al menos, ocho inteligencias diferentes: verbal-lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Más adelante Gardner sugirió que existiría una novena inteligencia que denominaría “inteligencia existencial”, que tiene que ver con temas

de carácter más filosófico como el estatus de la humanidad en relación con la existencia universal.

Según esta teoría, todos los seres humanos combinan dentro de sí estas inteligencias, pudiendo desarrollarlas y usarlas en diferente medida. El desarrollo de estas inteligencias dependerá de la interacción del individuo con el entorno cultural y social, y la dotación genética de cada uno también jugará un papel en el grado en que cada una de las inteligencias se desarrolla.

Gardner (1983) argumenta que todas las inteligencias pueden ser desarrolladas a través del entrenamiento y la práctica.

Christison (2005) sugiere que la mayoría de las personas tendrían muy desarrolladas unas pocas inteligencias, la mayoría estarían moderadamente desarrolladas y una o dos estarían subdesarrolladas.

Esta teoría, al igual que el constructivismo social y la teoría de la interacción, da importancia, por tanto, al contexto social y cultural en el que se desarrolla el aprendizaje. De igual manera, tal y como explican los métodos humanistas, también esta teoría trata al alumno como un todo, y hace hincapié en las diferencias para cada individuo de aprender, desarrollar sus capacidades, procesar y ejecutar de diferente manera. Como Bruner, Gardner también apuesta por un aprendizaje por descubrimiento, potenciando en la medida de lo posible las diferentes inteligencias a las que hacen referencia y que se combinan de diferente manera en cada individuo.

Campbell (1997) especifica que la Teoría de las Inteligencias Múltiples no es prescriptiva, sino que dota a los profesores de un complejo modelo mental desde el que construir el currículum y mejorar como educadores. Los profesores de lenguas, por tanto, no deben verse a sí mismos únicamente como profesores de estas lenguas sino que deben contribuir al desarrollo integral de las inteligencias de sus alumnos. (Christison, 1999). De acuerdo con esta visión, el método *Role Learning* aboga por contribuir a este desarrollo integral de las inteligencias.

3.2.4. TAXONOMÍA DE BLOOM

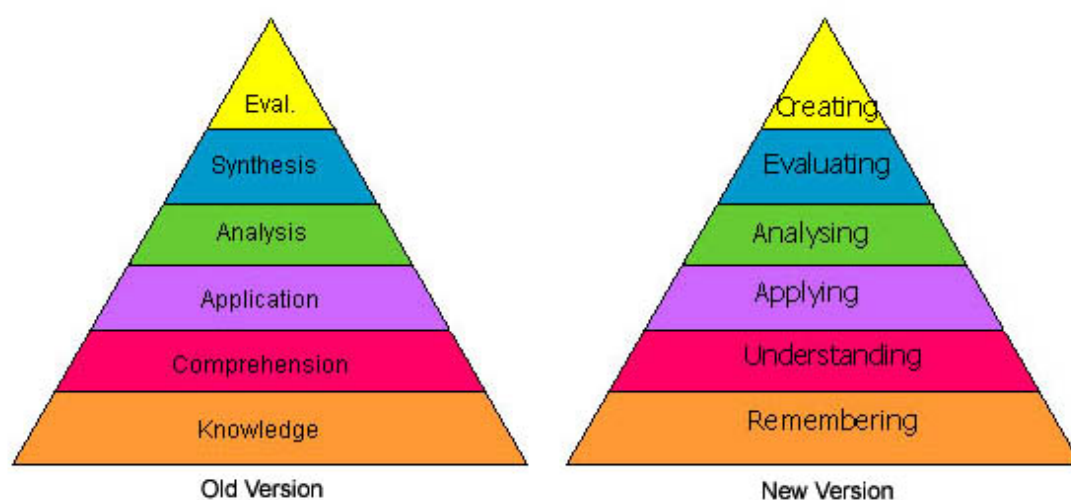
La taxonomía de Bloom representa también una visión de la educación en la que se fundamenta el método *Role Learning*.

Esta taxonomía clasifica los objetivos del aprendizaje en una figura piramidal según el grado de complejidad. En los niveles más bajos estarían el conocimiento, la comprensión y la aplicación. En los niveles superiores se encuentran el análisis, la

síntesis y la evaluación. La clasificación es jerárquica en cuanto a que se asume que acceder a un nivel superior implica el control de los niveles inferiores.

Aunque esta taxonomía se gestó en el año 1948 en una Convención de la Asociación Americana de Psicólogos, durante ocho años un grupo de educadores, liderado por Bloom, diseñó la clasificación que hoy denominamos Taxonomía de Bloom.

Sin embargo, es la revisión que tuvo lugar en 2001 la que más nos interesa: En los años 90, Lorin Anderson, discípulo de Bloom, condujo una nueva convención con el propósito de adaptar la taxonomía para dotarla de relevancia para los estudiantes y profesores del siglo XXI. Igual que sucedió con el grupo original, este nuevo grupo de psicólogos, teóricos, investigadores y especialistas diseñó durante seis años la actualización para la Taxonomía de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) y la revisión finalmente se publicó en 2001, incluyendo cambios significativos en la terminología y en la estructura, como se puede observar en la figura a continuación:



Fuente: http://www.odu.edu/educ/lischult/blooms_taxonomy.htm

Tabla 1: Taxonomía de Bloom.

Como se puede observar, los nombres se sustituyen por verbos y los dos niveles más altos han sido intercambiados en la nueva versión.

Los nuevos términos se definen de la siguiente manera (Anderson & Krathwohl, 2001: 67-68):

- Recordar: Recuperar, reconocer y evocar conocimiento relevante a partir de la memoria a largo plazo
- Entender: Construir significado a partir de mensajes orales, escritos y gráficos a través de la interpretación, ejemplificación, clasificación, resumen, inferencias, comparaciones y explicaciones.
- Aplicar: Llevar a cabo o usar un procedimiento a través de la ejecución o la implementación.
- Analizar: Descomponer el material en sus partes constituyentes, determinando cómo las partes se relacionan unas con otras y forman una estructura o un propósito general a través de la diferenciación, organización y atribución.
- Evaluar: Hacer juicios basados en criterios y estándares a través de la comprobación, la revisión y el análisis.
- Crear: Aunar elementos para formar un todo coherente o funcional, reorganizando elementos en un nuevo patrón o estructura generando a través de la planificación y la producción.

Para el método *Role Learning*, la revisión de la Taxonomía de Bloom consiste en una herramienta esencial a tener en cuenta en el diseño de los diferentes contextos para generar ambientes en los que los alumnos puedan ir escalando en la clasificación piramidal que ésta propone y poniendo especial énfasis en el punto más alto, el de crear, añadiendo siempre el elemento creativo a través del rol que cada alumno desempeña.

3.2.5. FACTORES INDIVIDUALES

La literatura sobre los diferentes atributos que los alumnos de manera individual llevan al proceso de aprendizaje tiene también una importante influencia en el método *Role Learning*, los más significativos para el método y que se detallan a continuación son las preferencias de estilos de aprendizaje, la identidad y los factores afectivos de los que ya hablaban los métodos humanistas y, posiblemente el atributo más relevante en el diseño del método, la motivación.

3.2.5.1. PREFERENCIAS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Reid (1995) define los estilos de aprendizaje como la manera natural e individual en que el alumno procesa y retiene la nueva información de una manera más óptima. Cohen y Weaver (2006) clasifican los estilos de aprendizaje dentro de tres grupos con diferentes subgrupos:

1. Preferencias de estilo sensorial/perceptual
 - Individuos más visuales, auditivos o kinestésicos
2. Preferencias de estilo cognitivo
 - Individuos que tienden a lo global o a lo particular (más orientados al detalle).
 - Individuos que tienden a sintetizar o a ser más analíticos
 - Individuos que aprenden mejor por deducción o por inducción
3. Preferencias de estilo relacionadas con la personalidad
 - Individuos que son más extrovertidos o más introvertidos
 - Individuos que tienden más a lo abstracto e intuitivo o que tienden más a lo concreto y al pensamiento escalonado en una secuencia que va paso a paso
 - Individuos que prefieren mantener todas las opciones abiertas o que están más orientados a buscar conclusiones finales.

Estos estilos de aprendizaje recuerdan a la Teoría de las Inteligencias Múltiples descrita anteriormente, ya que teniendo en cuenta las inteligencias en las que un individuo destaca más o menos, podemos entender que sus preferencias de estilo de aprendizaje variarán de acuerdo a éstas, dependiendo de las facilidades y habilidades de las que disponen. En cualquier caso, es importante recordar, tal y como exponen Lightbown y Spada (2006: 60) que “the challenge is to find instructional approaches that meet the needs of learners with a variety of aptitude and learning style profiles”.

Otro punto interesante a tener en cuenta es, tal y como explica Cohen (2010) que muchos individuos no favorecen un estilo de aprendizaje en detrimento de otros sino que muchos operan en un punto intermedio entre las posturas extremas. Griffiths (2008) indica que, en realidad, la investigación

empírica no ha podido demostrar que algunos estilos de aprendizaje sean más efectivos que otros e incluso algunos investigadores (Cassidy, 2004) cuestionan la idea de los estilos de aprendizaje. Griffiths (2008) concluye que ningún estilo en particular puede ser aislado como relevante para el éxito en la adquisición de una segunda lengua, sino que este éxito depende de cada individuo en su elección de un estilo que favorezca sus propias necesidades individuales y contextuales.

3.2.5.2. FACTORES AFECTIVOS

No podemos olvidar que los factores afectivos, los sentimientos y emociones, afectan al proceso de aprendizaje en general y, en este caso que nos ocupa, al proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por ello, a la hora de diseñar un método, es importante tener en cuenta los estudios empíricos que se han llevado a cabo en este campo.

Ya Stephen Krashen en 1985 describió lo que denominó “filtro afectivo”: cuando la situación en la que adquirimos una lengua está condicionada por muchas emociones o sentimientos negativos, el filtro afectivo se eleva y los aprendices llegan a una situación de bloqueo mental que reduce la cantidad de *input* comprensible que recibe el individuo. También se da el caso contrario; cuando el individuo posee un alto grado de emociones positivas, el filtro afectivo se ve reducido y los aprendices están más abiertos a recibir e involucrarse con ese *input* comprensible.

Por *input* comprensible, Krashen (1985) entiende el *input* de la lengua que puede ser procesado (entendido) por el aprendiz, y cuanto más expuesto esté el individuo a este *input*, más efectiva será su adquisición de la lengua.

De esta manera, Krashen desarrolló una de las primeras y más influyentes hipótesis en cuanto a la incidencia de los factores afectivos en la adquisición de las lenguas.

Por tanto, es importante valorar que las emociones y los sentimientos de los alumnos median en su aprendizaje, en su uso de la lengua, en sus comportamientos y actitudes hacia la lengua, la clase, los materiales y el método que empleemos.

Williams *et al.* (2015) sugieren que las reacciones emocionales ocurren cuando los individuos se ven envueltos en situaciones o actividades que sienten

que tienen relevancia para ellos mismos. Gross (2007) explica cómo la naturaleza de la reacción emocional y la intensidad de esa emoción dependen del significado que una situación particular o evento tiene para el individuo. Es por ello que *Role Learning* trata en todo momento de promover esta relevancia para el alumno a través del desempeño sistemático de su rol, para que llegue a hacerlo suyo y pueda así tener también relevancia el Contexto Educativo Diseñado en el que lo desempeña. *Role Learning* trata de promover emociones en los alumnos para que el aprendizaje sea, en todo momento, significativo y parte de ellos mismos.

Uno de los factores afectivos que más se ha estudiado en la adquisición de una segunda lengua ha sido el de la ansiedad, un factor afectivo negativo que está asociado con la preocupación y el nerviosismo. Horwitz, Horwitz & Cope (1986) han llegado incluso a utilizar el término “*foreign language anxiety*” para describir la ansiedad que provoca a muchos individuos el utilizar una segunda lengua o el proceso de adquisición de la misma. Williams *et al.* (2015) explican cómo usar una segunda lengua está íntimamente relacionado con la expresión de uno mismo y cuando nos sentimos limitados en nuestra habilidad de comunicar personalmente mensajes cargados de sentido, podemos sentir que no estamos proyectando lo que consideramos que es un reflejo preciso y claro de nosotros mismos.

Tal y como ya explicaba Krashen en su hipótesis del filtro afectivo, cuando los individuos sienten ansiedad, gastan mucha energía mental preocupándose por su ejecución o por cómo son percibidos por otros, evaluando con detalle su propio *output* y las reacciones de las personas que lo rodean. La consecuencia de todo esto es que, efectivamente, la capacidad mental se ve reducida para llevar a cabo la comunicación y su ejecución sufre en consecuencia. (Williams *et al.*, 2015). En alumnos más jóvenes, como mecanismo de autodefensa, hay que tener en cuenta que esto puede derivar en comportamientos disruptivos en el aula.

Por tanto, es muy importante que los profesores tengamos en cuenta estos aspectos y que los métodos que utilicemos traten de reducir la ansiedad para asegurar el éxito de la adquisición y el uso de la lengua. Como veremos más adelante, el trabajo en grupos cooperativos generalmente reduce estos niveles de ansiedad.

También es importante la manera en la que los profesores tratan el error en el aula. Si creamos un ambiente en que el error sea visto como una oportunidad y un paso hacia el éxito y damos *feedback* positivo a nuestros alumnos, favoreceremos niveles más bajos de ansiedad y conseguiremos que arriesguen más en el uso que hacen de la lengua permitiendo también la adquisición de ésta a niveles superiores a aquél en el que se encuentran cómodos.

A pesar de todo lo expuesto, la investigación empírica ha demostrado que ciertos niveles de ansiedad, sin llegar a ser extremos, pueden favorecer el aprendizaje o la adquisición de lenguas. (Lightbown & Spada, 2006).

Como explican Williams *et al.* (2015), la mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo en el campo de las emociones en la psicología educativa y en el campo de la adquisición de una segunda lengua, se han centrado en los factores afectivos que afectan al alumno negativamente, principalmente en la ansiedad. Sin embargo, en los últimos años, se ha producido un interés hacia lo que se ha denominado “psicología positiva”, que se ha centrado en entender los puntos fuertes del ser humano y lo que se puede hacer para ayudar a la gente a “florecer” (Seligman, 2011).

La psicóloga Barbara Fredrickson (2009) explica cómo los individuos con un mayor nivel de emociones positivas son capaces de pensar de maneras más diversas y creativas y es más probable que exploren de manera activa un tema o área, teniendo una mente más abierta hacia nuevas experiencias y hacia el aprendizaje en general.

En esta línea, uno de los conceptos que está atrayendo la atención de los investigadores en el campo de la adquisición de lenguas es el de la inteligencia emocional. Según Goleman (1998) la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y aquellos de los demás, para motivarnos a nosotros mismos y para gestionar las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones con los demás. Por tanto, es importante que los profesores tengan este concepto en cuenta y sean capaces de gestionar sus propias emociones (ya que éstas afectarán al sentir general en el aula e influirán en sus alumnos) y las de sus alumnos en el aula.

Otros factores afectivos que han sido estudiados en la adquisición de una segunda lengua han sido la autoestima, la empatía, dominancia, extroversión, etc. Sin embargo, los resultados no han sido concluyentes en la correlación entre estos

factores y la adquisición de la lengua. En algunos casos los datos que se han recogido mediante métodos introspectivos como, por ejemplo, cuestionarios, a menudo no parecen coincidir con el comportamiento observado, por lo que se concluye que se necesitan mejores métodos para desarrollar estos estudios. (Hedge, 2000).

3.2.5.3. IDENTIDAD

Williams *et al.*, (2015) definen la identidad como la manera en que nos vemos a nosotros mismos en relación a contextos y grupos específicos, reales o imaginarios. Debemos tener en cuenta que cada uno de nuestros alumnos presenta diferentes identidades que conforman su “yo” según los diferentes roles que adoptan, los grupos sociales en los que se relacionan y las diferentes situaciones y experiencias con las que el alumno se ve conectado, y que éstas identidades pueden ser muy diferentes según las distintas situaciones.

Taylor (2013) explica cómo un alumno puede tener una identidad como buen estudiante de cara al profesor o sus padres pero puede elegir esconderla de cara al grupo de alumnos de su clase.

También es importante tener en cuenta que un alumno puede llevar al aula roles o identidades que pueden resultar beneficiosas para el proceso de adquisición de una lengua, como por ejemplo la de bailarina, músico, deportista, etc. y es muy positivo que puedan expresarlas.

Precisamente en el método *Role Learning*, las identidades de los alumnos son cuidadosamente respetadas, creándose “grupos de expertos” en los que pueden expresarlas libremente y que van eligiendo y dando forma según sus propias preferencias. Estos grupos que en el proyecto objetivo de este estudio se denominan “departamentos” vendrían a ser algo parecido a lo que Lave & Wenger (1991) denominan “comunidades de práctica”: comunidades que comparten ciertas características y para las que los individuos buscan convertirse en “miembros legítimos”. De alguna manera lo que el método *Role Learning* persigue es que en este ambiente cómodo y de expresión de su identidad, los alumnos adopten los comportamientos y la lengua necesaria para tener éxito en ese departamento. Además, la asignación de roles les dota también de una identidad añadida que tendrán que aprender a gestionar y que, idealmente, les servirá de cara al futuro.

A este respecto, Pavlenko & Norton (2007) apuntan precisamente a cómo los alumnos pueden establecer identidades en su imaginación que les unan a la comunidad de la segunda lengua y cómo esta práctica favorece la motivación de la que hablaremos en el siguiente punto. Hadfield & Dörnyei (2014) describen un programa para crear motivación a través de la visión futura de identidad como hablantes de una segunda lengua, creando primero esa visión por la que los alumnos construyen una identidad ideal, fortaleciendo esa visión a través de técnicas creativas y de imaginación guiada que pueden favorecer la identidad ideal para su futuro “yo” como hablante competente de la segunda lengua, confirmando la visión con expectativas reales, haciendo la visión operativa a través de un repertorio planificado de manera apropiada a través de estrategias de aprendizaje adecuadas, manteniendo la visión viva mediante actividades que recuerden a los alumnos esa visión y, por último, compensando esa visión recordando a los alumnos que hacemos algo porque queremos y también porque no hacerlo nos llevaría a resultados indeseados. El recuerdo regular de las limitaciones de no adquirir esa segunda lengua a la vez que ponemos el énfasis en las tareas y obligaciones con las que los alumnos se han comprometido como parte de sus identidades deseadas ayudan a compensar la visión de esa identidad ideal.

La relación positiva que los alumnos establecen con el Contexto Educativo Diseñado en el método *Role Learning* para la adquisición de la segunda lengua podría enmarcarse en esta idea, siendo un programa sistemático y controlado que se apoya en las directrices expuestas por estos autores.

3.2.5.4. MOTIVACIÓN

Sin ninguna duda, la motivación es uno de los aspectos que más ha atraído a investigadores y profesores en el campo de la educación. Sin embargo, la adquisición de una segunda lengua se ha considerado en esencia diferente a cualquier otro tipo de enseñanzas, por lo que la motivación para aprender una lengua extranjera ha desarrollado sus propias teorías.

Durante muchos años estas teorías derivaron de la psicología social en vez de la psicología educativa. Los primeros psicólogos sociales que estudiaron la motivación en la adquisición de una segunda lengua fueron Robert Gardner y

Wallace Lambert (1972). Sus estudios dieron lugar a lo que se conoce como “modelo socio-educacional” (Gardner, 1985) y distinguió entre dos tipos de motivación diferenciados:

- Motivación de orientación integradora: asociada a intereses de tipo sociocultural según los sentimientos de identificación con los hablantes de la segunda lengua. Esta motivación tiene también que ver con el deseo de verse aceptado por los hablantes de esa segunda lengua.
- Motivación de orientación instrumental: asociada a intereses de tipo pragmático según las recompensas asociadas con la adquisición de la segunda lengua, normalmente orientadas al mundo laboral.

Este modelo sugería que la motivación de orientación integradora tendría más posibilidades de conducir al éxito en cuanto a que promueve una motivación sostenida por parte del alumno a lo largo del tiempo.

Sin embargo, tal y como apuntan Williams *et al.* (2015), desde la perspectiva del siglo XXI, es fácil desestimar esta dicotomía tan marcada en el campo de la motivación, ya que para su desarrollo no se tomaron en cuenta a los alumnos y a los efectos que sus actitudes hacia la lengua y hacia su adquisición pueden significar, siendo estos puntos cruciales en las teorías de la motivación más actuales. Este modelo respondía a una generalización llevada a cabo en grandes grupos de población y, por otro lado, estaba centrada únicamente en la realidad de Canadá, país de origen de los psicólogos que la desarrollaron. Gass & Selinker (2001) apuntan a cómo otros estudios han demostrado que la motivación de orientación instrumental ha resultado de más importancia en el camino hacia el éxito en la adquisición de una segunda lengua. En cualquier caso, ambos tipos de motivación no tienen por qué estar tan claramente diferenciados. Como Ushioda (2008) expone, poco tenía este modelo que aportar a los profesores sobre lo que verdaderamente ocurre con un alumno en particular en una clase en particular y en un momento del tiempo en particular.

A partir de los años 90 los estudios empíricos sobre la motivación en la adquisición de una segunda lengua se centraron más en aquello que realmente ocurre en el aula, dando paso a teorías que se acercan más al campo de la psicología educativa. (Lorenzo, 2004). Existe una tendencia a considerar la

motivación no sólo como un producto sino también como un proceso dinámico provisto de diferentes fases.

Una de estas teorías fue el modelo propuesto por Williams y Burden (1997) que describe cómo los factores contextuales y sociales influyen en el desarrollo de la motivación de los estudiantes de lenguas, reconociendo la importancia de los factores internos y externos y argumentando que, efectivamente, la motivación ha de estar asociada a un interés interno o personal por el aprendizaje de la lengua como finalidad última. En cualquier caso, Williams y Burden apuntan a la importancia de que los alumnos interioricen los aspectos externos y les den un sentido personal. Su enfoque es esencialmente constructivista, con una visión de la motivación que tiene en cuenta a los alumnos y a las decisiones que éstos toman sobre lo que hacer y cuánto esfuerzo poner en aquello que hacen, basándose en su propia visión de la situación a la que se enfrentan. Un aspecto crucial en el modelo de Williams y Burden es la importancia que dan a la dimensión temporal, distinguiendo entre la motivación inicial y la motivación sostenida, con el esfuerzo que conlleva a lo largo del tiempo. Williams y Burden advierten del peligro de mezclar estos dos tipos de motivación fundiéndolos en una misma motivación. Williams *et al.* (2015) apuntan a la necesidad para los profesores de lenguas de distinguir entre estos dos tipos de motivación cuando intentan entender la motivación de sus alumnos y de prestar atención a prolongar la motivación en la adquisición de la lengua, lo que representa un largo esfuerzo en el tiempo. El modelo cuenta con tres fases: las razones para hacer algo, la decisión de hacer algo y la persistencia en llevarlo a cabo. Williams y Burden ponen de manifiesto la singularidad de la motivación en cada individuo y la importancia de aprender a aprender lenguas.

Dörnyei y Otto (1998) continuaron explorando la dimensión temporal en la motivación para la adquisición de una segunda lengua en su Modelo de Proceso de la Motivación, desarrollando tres fases en la motivación: la fase *pre-accional* en la que la motivación se origina y por la cual los aprendices hacen elecciones individuales al fijarse metas particulares, la fase *accional* en la que la motivación se sostiene en la búsqueda de esas metas particulares que se fijaron en la fase *pre-accional* y, por último, la fase *post-accional* en la que se evalúa todo el proceso. El Modelo de Proceso de la Motivación incide en la idea de que las acciones no ocurren de manera aislada sino que tienen antecedentes y consecuencias. Como

explican Williams *et al.* (2005) la adquisición de una lengua es una tarea a largo plazo que implica esfuerzo y que está normalmente caracterizada por altibajos por lo que cualquier alumno fácilmente encontrará mucha fluctuación en su entusiasmo y compromiso. Por ello, es muy importante que como profesores no cataloguemos de manera simplista a nuestros alumnos como motivados o no motivados, ya que la motivación puede ir cambiando a lo largo del tiempo y es mucho más compleja de lo que este pensamiento binario puede sugerir, teniendo en cuenta el entramado de emociones, pensamientos y comportamientos que la conforman.

Siguiendo una perspectiva post-estructuralista, Ushioda (2008) apunta a que la motivación depende de las prácticas sociales que rodean al aprendiz, volviendo a hacer hincapié en la importancia del contexto social, siguiendo la perspectiva de Vygotsky y apuntando a que la motivación surge de la interacción con aquellos que nos rodean. Ushioda (2009) también tiene en cuenta la visión integral del alumno como ser único que interrelaciona con un sistema complejo de relaciones sociales y contextos que no son estables y es precisamente en esa interrelación en la que surge la motivación.

Williams *et al.* (2015) apuntan a la necesidad de mirar más allá de las paredes del aula cuando hablamos de contexto, teniendo en cuenta las identidades que nuestros alumnos llevan al aula y, por tanto, la importancia de que los profesores de lenguas hagan hablar o escribir a los alumnos sobre sus vidas, para que puedan establecer lazos entre estas identidades sociales y su identidad como hablante de una lengua extranjera. También apuntan a cómo en algunas ocasiones estas identidades sociales pueden entrar en conflicto con su identidad como aprendiz de una lengua, poniendo el ejemplo de un alumno que puede sentir que esforzarse en aprender una lengua amenaza su identidad como atleta de élite entregado a este deporte. Sin embargo, otras veces estas identidades pueden reforzar su identidad como hablante de una lengua extranjera en cuanto a que este mismo alumno puede sentir inspiración ante un viaje conectado a su identidad como deportista a un país en el que se habla esa segunda lengua. Es por ello, una vez más, que los autores proponen llevar estas identidades sociales de los alumnos al aula para que descubran diferentes lazos entre las identidades en conflicto y maneras de conectarlas y armonizarlas.

En el momento actual, el modelo dominante de motivación en la adquisición de una segunda lengua es el *L2 Motivational Self System* (Sistema de Autoconcepto motivacional en una segunda lengua) de Zoltán Dörnyei (2005, 2009). Este modelo responde a una conceptualización de la motivación que integra dinámicas contextuales, personales y temporales y que considera la motivación como parte de la autorrealización como parte, a su vez, de la persona en la que nos gustaría llegar a convertirnos.

Este modelo está basado en una teoría de la psicología social formulada por Markus y Nurius (1986) y por la que los autores proponen tres tipos de “yo”: lo que a la persona le gustaría llegar a ser, lo que debería llegar a ser y a lo que tiene miedo de llegar a ser. El modelo de Dörnyei tiene también tres componentes: el “yo” ideal de la segunda lengua (*ideal L2 self*), el “yo” de la segunda lengua que deberíamos llegar a ser (*ought-to L2 self*) y la experiencia que deriva del aprendizaje de la segunda lengua (contexto). El “yo” ideal solo podría ser una fuerza motivadora si el aprendiz fantasea con un autoconcepto que incluye llegar a ser hablante competente de la segunda lengua. El “yo” de la segunda lengua que deberíamos llegar a ser no tiene que ver con los deseos sino con las obligaciones que se derivan de este aprendizaje de una lengua y, por ello, se relaciona con la motivación instrumental. Esta motivación extrínseca puede también contribuir a la adquisición si el aprendiz la incluye en la idea que tiene de sí mismo. Finalmente, la experiencia que deriva del aprendizaje de la segunda lengua se refiere al contexto inmediato de aprendizaje: el grupo, el profesor, el método, etc.

Teniendo todas estas teorías en cuenta, para el diseño del método *Role Learning* lo más importante ha sido no simplificar la relación entre la motivación y el éxito en la adquisición de la segunda lengua. Sin embargo, sí es interesante valorar que bajos niveles de motivación indudablemente impiden este éxito por lo que es crucial conocer y entender la motivación de nuestros alumnos.

Por último, hay que considerar también la motivación de los profesores que llevan a cabo el método.

La adquisición de una segunda lengua es, en realidad, un proceso que dura toda una vida, por lo que los profesores acompañan en diferentes momentos de este camino a sus alumnos pero muy posiblemente no lleguen a presenciar el momento en que estos alumnos sean ya hablantes competentes de la misma a un alto nivel. Es por ello que es esencial que los profesores se mantengan positivos y

celebren los pequeños éxitos del día a día de sus alumnos, aunque no tengan una recompensa inmediata a sus esfuerzos.

Tampoco debemos olvidar que cuando los profesores transmiten pasión por aquello que enseñan y compromiso hacia aquellos a los que enseñan, esta pasión y entusiasmo se contagia a los alumnos (Csikszentmihalyi, 1997).

3.2.6. APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Para llevar a cabo cualquier metodología activa, necesitamos crear un ambiente de trabajo positivo, favorecer la interdependencia positiva y la cohesión de grupo. El aprendizaje cooperativo es un enfoque que maximiza el uso de actividades de colaboración entre iguales por el cual los alumnos se organizan en parejas o pequeños grupos.

Como explican Johnson & Johnson (1994), hay una diferencia entre simplemente poner a un grupo de estudiantes a trabajar en grupo y estructurar grupos de estudiantes para trabajar de manera cooperativa. La diferencia esencial radica en que para trabajar en cooperativo se necesita que los integrantes de ese grupo acepten un objetivo común por el que el grupo obtiene recompensa a sus esfuerzos. En un grupo cooperativo, además, todos los integrantes tienen que conocer el material y ayudarse entre ellos para que cada individuo que lo conforma tenga éxito.

Johnson & Johnson (1994) identifican cinco condiciones esenciales para que se dé el aprendizaje cooperativo:

1. Que se perciba claramente la interdependencia positiva, entendiendo por interdependencia positiva la que resulta de que los integrantes del grupo gocen de una buena cohesión de grupo por la cual realmente sientan que están unidos a sus compañeros de tal manera que no pueden tener éxito en su tarea a menos que todos lo tengan y/o que deben coordinar sus esfuerzos con los esfuerzos de sus compañeros de grupo para completar una tarea.
2. Que exista una considerable interacción promotora cara a cara
3. Que se perciba claramente la responsabilidad individual y personal de cada integrante para conseguir los objetivos del grupo
4. Que se de un uso frecuente de habilidades interpersonales y de pequeño grupo relevantes (uso de habilidades cooperativas)

5. Que exista un procesamiento frecuente y regular del funcionamiento para mejorar la efectividad futura del grupo (evaluación grupal)

Moruno Torres, Sánchez Reula y Zariquiey Biondi (2011), añaden tres más a esta lista:

6. Que los agrupamientos sean heterogéneos
7. Que haya igualdad de oportunidades para el éxito
8. Que se fomente el procesamiento cognitivo de la información

Los antecedentes del Trabajo Cooperativo, en realidad, se remontan a cientos de años atrás o incluso más, pero al educador americano John Dewey es a quien se le atribuye la idea de construir un uso del aprendizaje cooperativo en las aulas de manera regular y sistematizada (Rodgers, 1988). Este enfoque se fue generalizando y desarrollando en los Estados Unidos en los años 60 y 70. Los educadores querían alejarse de los modelos centrados en el profesor que favorecían la competitividad entre los alumnos en vez de la cooperación y que, a su vez, favorecían a aquellos alumnos de grupos sociales mayoritarios.

Este tipo de aprendizaje favorecía también el aspecto comunicativo y la interacción en la adquisición de una segunda lengua, en este campo, tal como detallan Richards y Rodgers (2014), los objetivos del aprendizaje cooperativo son:

- Proporcionar oportunidades para una adquisición de la segunda lengua de corte naturalista a través del uso de las actividades interactivas que se llevan a cabo en parejas o grupos.
- Proporcionar a los profesores una metodología que les permita conseguir metas y que puedan aplicar en una variedad de escenarios educativos.
- Posibilitar la atención centrada en elementos léxicos determinados, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas a través del uso de tareas interactivas.
- Proporcionar oportunidades para que los alumnos desarrollen estrategias de comunicación.
- Acentuar la motivación por parte del aprendiz y reducir el estrés creando un clima afectivo positivo en el aula.

Además, el aprendizaje cooperativo desarrolla las habilidades de pensamiento crítico, que se consideran clave para cualquier tipo de aprendizaje. Algunos autores como Kagan (1992) han llegado a elevar estas habilidades al mismo nivel de importancia por parte del profesor que las destrezas básicas de expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita.

Por otro lado, McGroarty (1989) ofrece una lista de seis ventajas para los alumnos de segundas lenguas en clases cooperativas:

1. Aumento de la frecuencia y la variedad de la práctica de una segunda lengua a través de diferentes tipos de interacción.
2. Posibilidad de un uso de la lengua que permita el desarrollo cognitivo y aumente las posibilidades de mejorar las diferentes destrezas lingüísticas.
3. Oportunidades de integrar la lengua en la adquisición de contenidos.
4. Oportunidades de incluir una mayor variedad de materiales curriculares para estimular la lengua a la vez que el aprendizaje de conceptos.
5. Libertad para los profesores de dominar nuevas habilidades profesionales, particularmente aquellas que enfatizan la comunicación.
6. Oportunidades para los estudiantes de actuar como recursos para otros y viceversa asumiendo, por tanto, un rol más activo en su aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo no está unido directamente a ninguna teoría del aprendizaje de lenguas aunque es compatible con muchas de ellas y, de hecho, autores como Newman y Holtzman (1993) apuntan a cómo el constructivismo social y, en particular, las ideas de Vygotsky de andamiaje y la Zona de Desarrollo Próximo eran esencialmente estrategias de aprendizaje cooperativo, estableciendo la importancia del grupo heterogéneo para proporcionar a sus integrantes la necesidad de cooperación proponiendo tareas a realizar que estaban por encima del nivel de desarrollo de algunos de (o de todos) los integrantes.

De igual manera, el aprendizaje cooperativo no solo está íntimamente relacionado con el método *Role Learning* sino que es absolutamente esencial para el desarrollo del método y para poder llevarlo a cabo en el aula.

3.2.7. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El aprendizaje basado en proyectos estaría dentro de lo que se denominan metodologías activas y está relacionado con la adquisición de la lengua mediante tareas que conllevan a un producto final, entendiendo este proceso como una actividad grupal creativa. Se trata, por tanto, de un modelo de aprendizaje en el que los alumnos planifican, desarrollan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula (Blank, 1997; Harwell, 1997). El aprendizaje se produce como resultado al esfuerzo que lleva a cabo el alumno para poder desarrollar ese proyecto o para resolver un problema.

De nuevo, igual que con el aprendizaje cooperativo, se hace referencia a John Dewey, en la década de los años 20, como un claro antecedente del aprendizaje basado en proyectos. El aprendizaje basado en proyectos fue concebido por primera vez por David Snedden como un método para enseñar ciencias en sus clases de agricultura para la formación profesional en Estados Unidos. Más adelante, el método fue desarrollado y popularizado por William Heard Kilpatrick, alumno de John Dewey, principalmente en un panfleto que data de 1918 y que se llamó *The Project Method* (Alberty, 1927; Holt, 1994). Por tanto, como el aprendizaje cooperativo, no estamos ante una nueva metodología sino ante un enfoque de amplia tradición. Algunas de sus influencias clave en Europa en aquella época incluyeron a Johann Pestalozzi, María Montessori y Jean Piaget. Más adelante, los métodos humanistas y el constructivismo social con Vygotsky representaron también grandes influencias para el aprendizaje basado en proyectos. Sin duda, el método *Role Learning* emana de los mismos corrientes pedagógicas e ideológicas que el aprendizaje basado en proyectos.

El aprendizaje basado en proyectos se introdujo en el campo de la adquisición de segundas lenguas hace aproximadamente dos décadas como una manera de reflejar los principios de la enseñanza centrada en el alumno (Hedge, 1993).

Una de las primeras metas que la literatura presentó como esencial para este método fue la de proporcionar oportunidades para los estudiantes de lenguas de recibir *input* comprensible y producir *output* comprensible (Eyring, 1989). Según Haines (1989), su objetivo es proporcionar a los alumnos oportunidades de reciclar la lengua que conocen así como las habilidades que se necesitan para adquirirla en contextos naturales. Otros autores han diferenciado otros objetivos como propios del aprendizaje basado en proyectos, como el manejo del tiempo (Coleman, 1992), la responsabilidad (Fried-Booth, 1986) o las habilidades analíticas (Gardner, 1995).

Van Lier (2004) explica cómo con esta metodología los alumnos se encuentran en situaciones que requieren un uso auténtico de la lengua con el fin de comunicar y llevar a cabo unas determinadas tareas que superan el marco de la propia clase.

Más recientemente, el aprendizaje basado en proyectos se ha erigido como uno de los enfoques más idóneos para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Stoller, 1997) y para el Inglés para Fines Específicos (Fried-Booth, 2002) así como para desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para la resolución de conflictos (Beckett, 2005).

Del mismo modo que ocurre con el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos es esencial también en el desarrollo del método *Role Learning* ya que la propuesta principal de este método es la de dotar de contexto a este tipo de metodologías activas y que se desarrollen a través de roles que desempeñan alumnos y profesores.

3.3. ENFOQUES SOCIOLÓGICOS RELEVANTES

Para finalizar la fundamentación teórica del método *Role Learning*, tenemos que acercarnos a dos enfoques sociológicos que influyen en su diseño: la teoría del rol y la teoría del *role-taking*.

3.3.1. TEORÍA DEL ROL

La teoría del rol o rol social es un concepto sociológico que se originó en Estados Unidos. Los primeros conceptos fueron desarrollados por Williams James y posteriormente en los años 30, dos pensadores fueron los autores directos de esta teoría: Charles Cooley y Geoge Herbert Mead.

La teoría del rol hace referencia a las pautas de conducta que la sociedad impone al individuo y lo que la sociedad espera de éste en una situación determinada. De esta manera, los individuos se perciben como actores sociales y se distingue entre lo que verdaderamente somos (nuestra identidad real) y aquello que proyectamos o representamos (nuestros diferentes roles).

Según esta teoría, por tanto, tal y como apunta el constructivismo social, todo individuo tiene que ser considerado dentro de un contexto y toda persona que participa en cualquier interacción social se enfrenta a unas expectativas específicas que exigen de ella unas respuestas concretas.

El método *Role Learning* se apoya en esta idea para su fundamentación en la importancia de enseñar a los alumnos a asumir diferentes roles como parte esencial de su relación social, y como herramienta para trabajar la inteligencia emocional que les permita conocerse a ellos mismos (sus reacciones, sus sentimientos) y que puedan predecir cómo estas respuestas influyen positiva o negativamente en aquellos que los rodean.

La teoría del rol también apunta a que la existencia de roles responde a una dicotomía: por un lado es restrictiva, porque obliga al individuo a seguir patrones de conducta establecidos por la sociedad, pero, por otro lado, es también liberadora en cuanto a que dota al individuo de un bagaje que le facilita las habilidades sociales para desenvolverse con soltura en las diferentes realidades a las que se ve (o se verá) expuesto a lo largo de su vida.

Según Berger (2012) “todo rol tiene su disciplina interior. El rol forma, determina y modela tanto la acción como el autor. Normalmente nos convertimos en el rol que desempeñamos. No sólo actuamos como el rol sino que nos sentimos como tal”.

Precisamente esta visión del rol es en la que incide el método *Role Learning*, pretendiendo que los alumnos, efectivamente y parafraseando a Berger, no solo “actúen” como el rol que se les asigne en el proyecto sino que verdaderamente lleguen a sentir la experiencia de sentirse como tal y experimenten cómo actuar en consecuencia a ese rol que desempeñan en el CED en sociedad (con los grupos de alumnos y profesores que forman parte del proyecto).

George H. Mead (1934) llegó a la reflexión de que “dado que la mayoría de los roles nos han sido asignados socialmente, esto supone que el origen del

descubrimiento del propio yo es el mismo que el descubrimiento de la sociedad”. Esto nos lleva a pensar que la identidad no es algo determinado, sino que se va conformando en nuestras interacciones y en los actos de reconocimiento social.

3.3.2. TEORÍA DEL *ROLE-TAKING*

Por otro lado, también tiene influencia en el método *Role Learning* lo que se denominó teoría del *Role-taking* y que está íntimamente ligada a las teorías del desarrollo cognitivo y a la teoría del rol, ambas descritas anteriormente.

El desarrollo de esta teoría se le atribuye a Robert Selman, un psicólogo educativo estadounidense profesor de educación y desarrollo humano y de psicología médica en la Universidad de Harvard. Sus investigaciones se han centrado en la ayuda para que los niños desarrollen conciencia social y competencias de interacción social como método de prevención de riesgos de salud y, a su vez, de promoción de sus relaciones sociales y de su rendimiento académico.

Selman (1971) argumenta que una habilidad madura de *role-taking* (desempeño de roles) nos permite apreciar mejor cómo nuestras acciones afectarán a otros.

La influencia de las ideas de Selman son claras en *Role Learning*, y en ellas se apoya el método para defender la necesidad de este desempeño de roles desde edades tempranas para favorecer la inteligencia emocional y las habilidades sociales del alumno.

Flavell (1968) explica el desempeño de roles (*role-taking*) como la habilidad de entender la interacción entre uno mismo y el otro, como si esta interacción fuera vista desde la perspectiva de la otra persona.

Selman (1971) incide también en esta idea y afirma que adquirir un rol social es la habilidad que permite al individuo comprenderse a sí mismo y a los demás. El método *Role Learning* se apoya en esta idea y apuesta por ponerla en práctica en la escuela para favorecer, además, la motivación del alumno y presenta la hipótesis de que dotar al alumno de diferentes roles a lo largo de su vida escolar mejorará su autoestima y sus relaciones sociales dotándole de herramientas para la interacción social, aunque esta hipótesis está fuera del alcance del estudio que nos ocupa en este momento.

4. MÉTODO *ROLE LEARNING*

Role Learning fue desarrollado en el año 2015 por cuatro profesores de educación primaria y secundaria del centro concertado MM. Concepcionistas de la calle Princesa, en la Comunidad de Madrid, siendo uno de ellos la investigadora de este estudio. Estos cuatro profesores tienen en común el afán por poner en práctica metodologías activas en sus aulas y la inquietud por trasladar a sus alumnos, a través de sus clases, lo mejor que las corrientes metodológicas actuales puedan, a su juicio, ofrecerles. *Role Learning* nace de la reflexión y de la necesidad de poner esas metodologías en un contexto real para nuestros alumnos, con el objetivo de ser un método centrado en la aplicación práctica de los conocimientos dentro de una experiencia que se presenta de la manera más fiel a la realidad y más natural posible para el alumno a través de Contextos Educativos Diseñados y que se desarrolla a través de la aplicación de roles.

Por Contexto Educativo Diseñado (CED), el método entiende el escenario en el que el alumno desempeña el rol que le ha sido asignado. El diseño de este contexto debe ser minuciosamente cuidado y lo más fiel a la realidad que las posibilidades del centro permitan. En un mismo centro pueden convivir varios CEDs, tanto para un mismo grupo de alumnos como para distintas etapas o cursos. El método, sin embargo, aconseja que cada materia/asignatura desarrolle una función y que todas entre sí den sentido a la realidad que se ha creado. Los CEDs serán los hilos conductores que darán sentido a los objetivos y contenidos que determine la ley o que el centro se proponga, distribuidos en las diferentes tareas que tenga que llevar a cabo el alumno en el desempeño de su rol. El objetivo principal en *Role Learning* debe ser siempre dotar a los alumnos de herramientas que les permitan acceder y alcanzar cualquier conocimiento necesario para resolver una situación problemática con éxito. En ningún caso se contempla como objetivo de este método alcanzar y almacenar conocimiento como fin único.

Role Learning se caracteriza por los roles que desempeña cada niño durante toda su vida escolar; roles asignados de forma estudiada por el profesor para dotar de un bagaje vivencial al alumno que le aporte las habilidades, estrategias y competencias necesarias para su futuro en torno a dos ejes personales principales: el familiar y el profesional. El rol es personalizado, es el papel que se debe desempeñar y a través del cual se llegará al conocimiento y la experiencia de llevarlo a cabo es la

que propicia el aprendizaje. El método hace hincapié en potenciar el realismo necesario para que los alumnos interpreten su papel de forma natural y no actúen de manera superficial. Para favorecer ese realismo, los profesores también asumen roles dentro del CED, así como las propias asignaturas, aulas, etc. lo que produce un cambio de nomenclatura en todos los sentidos.

Se utiliza, por tanto, el juego simbólico de forma sistemática y controlada, para que así se adquieran las competencias necesarias que les permitan resolver retos o problemas. Será en la resolución de los mismos donde se produzca el aprendizaje. La escuela se convierte en la perfecta reproducción de una parte de la sociedad, donde las aulas son bancos, empresas, gremios, laboratorios, fábricas, equipos deportivos, campos de cultivo... y los alumnos son los actores protagonistas que, acompañados de sus maestros, profesores y familias, resuelven las situaciones que a diario se les presentan. Las situaciones que tenga que resolver el alumno para desenvolverse en la vida escolar, dependerán del contexto en el que se mueva, el contexto que se haya diseñado para él y que irá variando a lo largo de su formación.

Este método pretende ofrecer, por tanto, experiencias para que el alumno aprenda a través de ellas, teniendo en cuenta que la vida consiste, entre otras cosas, en desempeñar roles de forma responsable, sabiendo que nuestro comportamiento repercutirá en beneficio o detrimento de los demás. Como exponíamos anteriormente, “dado que la mayoría de los roles nos han sido asignados socialmente, esto supone que el origen del descubrimiento del propio yo es el mismo que el descubrimiento de la sociedad.” (Mead, 1934)

Role Learning se basa en la idea de que toda puesta en práctica conduce a la adquisición, no sólo de una destreza sino de conocimiento. Es un método que pretende desarrollar todas las capacidades del alumno, potenciando especialmente aquellas en las que cada persona destaque de manera significativa.

En el plano personal el método pretende dotar al alumno de identidad, de experiencia de arraigo, de valores y de pertenencia a un grupo. Es por ello que es importante para el método el uso de agrupaciones estables que llamaremos “familias”. Por otro lado, las raíces de cada individuo son las que lo sustentan a lo largo de su existencia, por tanto el método *Role Learning* considera a las familias reales de los alumnos como eje fundamental de su evolución. Se busca que las familias, las entidades y organismos públicos estén dentro del proceso de aprendizaje y, por tanto, dentro del método *Role Learning*. Las escuelas que emplean este método deberán

abrir sus puertas de forma incondicional a los conocimientos y experiencias de sus familias: de la riqueza cultural del entorno se benefician todos.

En el plano profesional el método pretende desarrollar las capacidades profesionales del alumno fomentando la creatividad, el pensamiento crítico, el espíritu emprendedor, el liderazgo inteligente, la toma de decisiones, la responsabilidad y la superación constante. El método pone énfasis en enfocar el error como el primer paso que nos conducirá hacia el éxito. Para el desarrollo de este plano, el método hace uso de diferentes agrupaciones flexibles.

Otro objetivo del método es acercar a los alumnos, mediante el CED, al gusto por la cultura y las artes y desarrollar en ellos la pasión por la lectura.

Enseñando a través de roles y dentro de un CED adecuado, el método pretende que los alumnos desarrollen, de una manera optimizada a sus características personales, las competencias clave que destaca el modelo europeo de educación en su Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las Competencias Clave para aprendizaje permanente (2006/962/CE).

En cuanto a la competencia clave de comunicación lingüística en lengua inglesa, el método *Role Learning* pretende establecer un entorno idóneo para favorecer la adquisición de lenguas de manera natural. En este método no todos los conocimientos tienen por qué ser enseñados en todas las lenguas que se utilicen en el centro educativo ni tampoco es necesario que se utilicen en todos los CEDs. *Role Learning* propone educar a los alumnos en diferentes lenguas, dotándoles de la riqueza cultural que esto representa, pero siempre proponiendo objetivos alcanzables y reales, respetando el conocimiento del alumno más allá de la lengua en que se exprese y dotándole de contextos diferentes en los que adquirir las lenguas de la manera más natural, realista, y libre de expectativas injustas hacia su competencia lingüística.

Los profesores y alumnos asumen la lengua como un rol más asignado dentro del CED; las lenguas se asocian a diferentes profesores según el rol que desempeñen en el CED y, además, son los propios CEDs los que nos proporcionan los diferentes entornos en los que los alumnos se comunicarán en las distintas lenguas. Esto nos permite acercarnos a las realidades bilingües del día a día de muchos individuos que, como se explicaba anteriormente, por ejemplo, utilizan una lengua en el entorno familiar y otra en el entorno laboral. Es de suma importancia en *Role Learning* que los CEDs permanezcan definidos en las diferentes lenguas en todo momento.

4.1. PROYECTO “*PLAN AHEAD, ENJOY YOUR MONEY*”

El proyecto *Plan Ahead Enjoy, your Money* surge de la idea de crear un CED que trabaje la educación financiera para los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, siguiendo un plan de formación en esta área promovido por el Banco de España y la Comisión Nacional de Mercado de Valores (CNMV).

Siguiendo la metodología que propone *Role Learning*, creamos dos contextos diferenciados pero interrelacionados entre sí para las asignaturas de inglés y matemáticas. La clase de lengua inglesa será una empresa en la que los alumnos, en agrupaciones flexibles que llamaremos “departamentos” trabajarán para conseguir dinero. Siguiendo el método *Role Learning*, los alumnos en esta asignatura trabajarán desde el rol de empleados de la empresa y la profesora el de directora ejecutiva de la misma. La auxiliar de conversación nativa adoptará el rol de directora de Recursos Humanos.

La clase de matemáticas se convertirá en un banco y será el lugar en el que los alumnos, divididos en agrupaciones fijas que llamaremos “familias”, realizarán las gestiones financieras y, por tanto, la administración del dinero que reciben en la clase de lengua inglesa. Los alumnos en esta asignatura trabajarán desde el rol de integrantes de una familia que, unida, tendrá que hacer frente a diferentes situaciones típicas de la vida real de una familia promedio. Los profesores serán asesores financieros y guiarán a los alumnos en temas como el ahorro, la gestión de cuentas, la búsqueda de vivienda en plataformas como *Fotocasa* o *Idealista* y el correspondiente pago mensual del alquiler (teniendo en cuenta distancia con el puesto de trabajo para no tener que añadir gastos de transporte), pago de facturas, IRPF, cambio de libras a euros, compra mensual, imprevistos, etc. Habrá dos alumnos por sección que trabajarán también para el banco y que ocuparán los puestos de “Secretario de Banca” y “Asesor del Tesoro”. Estos alumnos serán los encargados de revisar cuentas, archivar cheques e impresos y manejar efectivo. El secretario de banca comprobará que los ingresos se hayan realizado correctamente y verificará que los cambios de moneda sean correctos. El “Asesor del Tesoro” informará diariamente del valor del cambio de libras a euros. Para garantizar la importancia de las diferentes inteligencias y potenciar distintos tipos de destrezas y habilidades, se otorgarán becas a algunos alumnos seleccionados, por ejemplo becas deportivas o musicales.

Cabe destacar que todos los contenidos que se trabajan están adaptados para cumplir con aquellos que marca la legislación vigente, lo único que varía es que dotamos de contexto a todos estos contenidos; a través, por ejemplo, del cambio de libras a euros, los alumnos trabajan números decimales y la regla de tres, a través del cálculo de los impuestos trabajan porcentajes, con los imprevistos, la compra mensual, presupuestos o ahorro trabajan cálculo, cálculo mental, números negativos, etc. Los temas, por otro lado, están inspirados en aquellos que la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y el Banco de España recomiendan en sus manuales para la educación financiera en las escuelas.

4.1.1 LA CLASE DE INGLÉS: LA EMPRESA EN EL CURSO 2015-2016

Elegimos como nombre para la empresa el de *Making People Happy Ltd.* El fin de esta compañía es hacer feliz a la gente. Los trabajadores, por tanto, trabajan en un bien social que afecta directamente a la comunidad educativa creando pequeños proyectos para hacer felices a otros alumnos, profesores, equipo directivo, padres, etc.

Todo comienza con la elaboración de un *curriculum vitae* (CV) en lengua inglesa para poder ser contratado y admitido en la empresa. Se explica a los alumnos la filosofía de la empresa y las partes que debe cubrir su CV; un currículum inspirado en el modelo europeo y que se centra en las habilidades de los alumnos (habilidades personales, organizativas, comunicativas, informáticas, etc.).

Se explica también que, tras el CV, deberán pasar una entrevista personal en la que se les harán preguntas como “¿Por qué quieres trabajar para esta empresa?” “¿Cómo podrías utilizar tus habilidades para hacer feliz a otras personas?”. También se pedirá que extiendan la información aportada en su CV según el criterio del entrevistador.

Los procesos de selección de la empresa se abrirán de forma periódica cada 15 días aproximadamente, por lo que los alumnos que no hayan sido seleccionados deberán esperar al siguiente proceso de selección. Se les dará *feedback* individual cuando se les comunique si han sido contratados, haciendo referencias a los puntos fuertes y las propuestas de mejora tanto en el CV como en la entrevista personal.

Para el primer proceso de selección, y para agilizar el proceso, la profesora de lengua inglesa junto con la auxiliar de conversación nativa realizarán las entrevistas

pero, a partir del momento en que se vuelva a abrir el proceso de selección, correrán únicamente a cargo de la auxiliar.

Aquellos alumnos que aún no han sido contratados, participan de igual modo en los distintos departamentos pero no tienen un departamento fijo y no reciben ningún tipo de remuneración económica, estarán dentro de la empresa en calidad de becarios.

Todo este proceso es interesante porque en la clase de matemáticas los alumnos están agrupados en familias y el bienestar de éstas estará muy determinado por el tipo de ingresos que sus miembros reciban. Esto fomenta la colaboración entre alumnos, ya que los miembros de una misma familia se ayudan en la reelaboración del CV y practican con sus familiares “no contratados” para que realicen una buena entrevista que resulte en un futuro contrato y, así, obtener más ingresos familiares.

Las agrupaciones en departamentos es diferente a las agrupaciones en familias ya que intentamos acercarnos en todo lo posible a situaciones de la vida real y, por tanto, no es habitual que los familiares trabajen juntos en el mismo puesto de trabajo.

Cuando se ofrece un puesto de trabajo a uno de los alumnos, se les presenta su contrato (Anexo 1), en el que se recogen todas las cláusulas, así como el sueldo y el pago de horas extras (cuando los alumnos deciden quedarse a trabajar para la empresa en sus horas, por ejemplo, de recreo).

En la cláusula 6.0 se hace referencia al procedimiento de multas que explicaremos más adelante.

En la cláusula 9.0 se explican los requerimientos para el puesto de trabajo:

- a) Hablar inglés en la oficina: puede ser objeto de multa si se comprueba que un trabajador está hablando en otra lengua en el tiempo de trabajo en la empresa.
- b) Hacer a la gente feliz: puede ser objeto de multa o de terminación de contrato si se observan actitudes en contra de este requerimiento: insultos, descalificaciones, etc.
- c) Ser creativo y original: se premiará la participación en aquellas actividades que requieran de un proceso creativo especial (diseño del logo de la empresa, organización de eventos, anuncio promocional de la empresa, etc.).
- d) Proporcionar al equipo directivo de la empresa información sobre la compañía: será objeto de multa o de la terminación del contrato la toma de

decisiones libre sin haber informado previamente al supervisor y/o manager.

- e) Divulgar aspectos privados del departamento o sección podrá ser sancionado con multa o con la terminación del contrato.

El sueldo se indica en bruto para que posteriormente los alumnos en la clase de matemáticas apliquen los porcentajes para reducir las tasas y obtener el salario neto que ingresarán en su cuenta. En este proyecto pusimos un 15% de impuestos.

Una vez que los alumnos firman el contrato, se comprometen a cumplir las cláusulas que en él se indican. Desde ese momento, entran a formar parte de la plantilla de la empresa.

El primer día de cada mes, los alumnos reciben un cheque de la empresa con su sueldo expresado en libras (ya que se trata de una empresa con sede en Reino Unido). Para poder ingresarlo en su cuenta, deberán convertirlo a euros en la clase de matemáticas y, además, tendrán que estar pendientes del valor de cambio de moneda porque podrán elegir el día en que hacer el ingreso y, así, que este cambio les sea favorable.

Los alumnos, serán contratados como *assistants* durante los primeros dos meses (contrato de pruebas) y cobrarán 553 libras al mes. Aquellos alumnos que son contratados a mitad de mes reciben su parte proporcional de salario.

Una vez pasen los dos primeros meses de prueba, los contratos se harán efectivos y será el momento en que los alumnos tengan la opción de ascender en la empresa, según méritos conseguidos.

La estructura de la empresa será la siguiente:

<i>Chairman/Chairwoman</i>	Director del centro
<i>CEO (Director)</i>	Profesor de Lengua Inglesa
<i>Human Resources Director</i>	Auxiliar de Conversación Nativo
<i>Managers</i>	Un alumno por clase. Es responsable de su sección, tiene a su cargo a los <i>supervisors</i> . Jefe directo: el director de la empresa)
<i>Supervisors</i>	Un alumno por departamento. Es responsable de su departamento, tiene a

	su cargo a los <i>assistants</i> . Jefe directo: el <i>manager</i> de su sección (su clase).
<i>Assistants</i>	El resto de alumnos contratados y agrupados en los distintos departamentos. Jefe directo: el <i>supervisor</i> de su departamento.
<i>Interns</i>	Los alumnos que aún no han sido contratados y que están agrupados en los distintos departamentos según necesidades, sin pertenecer a uno fijo hasta que sean contratados. Jefe directo: el <i>supervisor</i> de su departamento.

Tabla 2: Estructura de la empresa (roles).

Los managers no forman parte de ningún departamento, se encargan de conectar todas las ideas de los distintos departamentos cuando trabajan en un proyecto común.

Los supervisores cobrarán 1000 libras y los managers 1200 libras. Los supervisores pueden elegir quedarse con esa cantidad para ellos o proponer al manager de su sección (clase) que un *assistant* de otro departamento pase a trabajar para su departamento. En este caso, el *assistant* contará con su sueldo y tendrá un aumento de su sueldo base financiado por el supervisor que acordará cantidad con el empleado y, si éste accede al cambio de departamento, le pagará el aumento cada mes restándolo de su propio sueldo. En cualquier caso, los supervisores, proponen pero no toman la decisión final. Una vez han comunicado su intención al *manager* y el *assistant* haya aceptado la propuesta, el manager se lo presentará al asesor financiero en la clase de matemáticas. En caso de obtener el visto bueno, el manager comunicará la propuesta al director de la empresa y, finalmente, en caso de obtener también el visto bueno, se comunicarán los acuerdos para el posible nuevo contrato.

Los *managers* de todas las secciones tendrán una reunión conjunta con el director ejecutivo una vez por semana y los supervisores de cada departamento

tendrán una reunión con el director ejecutivo una vez al mes pero estarán en contacto directo con el *manager*.

Los supervisores y *managers* podrán ser destituidos en cualquier momento si tienen “antecedentes penales”, esto es, multas o penalizaciones y pasarían a ocupar de nuevo el cargo de *assistants*, siendo sustituidos por otros alumnos.

Los alumnos tendrán siempre en primer lugar llamadas de atención orales cuando su comportamiento no sea el adecuado, pero si el comportamiento no mejora y siguen infringiendo alguna de las normas del contrato (en la empresa) o de la normativa escolar (en el banco) se procederá a amonestarles con multas (Anexo 2). Los *managers*, supervisores del Departamento de Seguridad, asesores financieros, el director de recursos humanos y el director de la empresa serán los autorizados para poner multas.

Cada vez que un alumno reciba una multa, se hará constar en su *portfolio* personal, en la ficha de antecedentes penales. Si un alumno acumula tres multas, deberá pasar un mes en la cárcel. Estar en la cárcel implica ser despedido de la empresa (por lo que tendrá que empezar el proceso de selección de nuevo una vez que termine su penalización). Tener antecedentes penales, además, imposibilita al alumno del disfrute de ciertas opciones dentro del proyecto como, por ejemplo, la opción de “viajar” en la modalidad internacional, que veremos más adelante. Durante el tiempo que el alumno pasa en la cárcel, se separa de su familia y de su departamento de forma física (apartando su pupitre) y deberá trabajar de forma individual en vez de en grupo. La familia no pagará por él en la clase de matemáticas durante ese tiempo (compra mensual, facturas de electricidad, luz, agua, etc.) pero tampoco contará con los ingresos de ese familiar.

Con el sistema de multas, antecedentes penales y cárcel, nuestro propósito era reflejar de alguna manera en el proyecto la responsabilidad social que adquiere cualquier individuo al vivir en sociedad y, por tanto, la necesidad de cumplir ciertas normas y presentarlo, una vez más, de la manera más fiel a la realidad posible. En la vida real, si no cumples con las normas en tu puesto de trabajo, puedes llegar a perder ese puesto y, en cualquier caso, la confianza depositada en ti se verá dañada. De igual manera, si no cumples con las normas, puedes tener que hacer frente a una multa. Si el caso es grave, puedes ir a la cárcel y las consecuencias son similares a las que plantea el proyecto: aislamiento, no poder estar con tu familia, perder tu trabajo... Pensamos que es una medida que fomenta la responsabilidad y el buen ambiente, y

precisamente así fue concebida, como medida disuasoria y preventiva para que los alumnos no acumularan multas por el simple hecho de tener mucho dinero ahorrado sin mayor consecuencia, porque esto generaría una idea contraria al valor que queríamos transmitirles; el de un uso inteligente y responsable del dinero. De hecho, siempre pensamos que sería muy improbable que tuviéramos que llegar a recurrir a la cárcel y, efectivamente, funcionó de manera positiva ya que no hubo necesidad de hacer uso de la misma en ningún momento del desarrollo del proyecto.

Los departamentos de la empresa quedaron divididos en cuatro:

- 1) **Departamento de viajes y eventos:** en este departamento se potenciaban las habilidades organizativas, el pensamiento crítico y la creatividad. Los trabajadores asociados a este departamento debían proponer eventos según los temas que le indicase el director ejecutivo al manager y que éste transmitiría a su vez al supervisor de este departamento. Eran los encargados de pensar, planificar y diseñar estos eventos. En cuanto a los viajes, este departamento también se encargaba de promover el turismo. Cada clase dentro del proyecto (seis en total) era un país y se decoraba de acuerdo a sus tradiciones y costumbres. Este departamento proponía también eventos para publicitar y promocionar su país y así poder atraer turistas en viajes internacionales. Entendemos por viaje internacional cuando un alumno decide viajar para visitar otra clase. Tenían duración de un día y costaban 5000 euros. De los 5000 euros que un turista pagaba por el viaje internacional, los trabajadores de la empresa de ese país recibían un porcentaje a modo de bonificación, por lo que interesaba atraer turismo. El supervisor de este departamento comprobaba que el turista que quisiera viajar estuviera libre de antecedentes penales y que contara con el dinero necesario y con la aprobación de su familia. Una vez se cumplían los requisitos, el supervisor se ponía en contacto con los supervisores de viajes y eventos de las otras secciones para poder aconsejar y asesorar al alumno sobre las distintas posibilidades y lo que ofrecía cada país.
- 2) **Departamento de Publicidad y Prensa:** Es este departamento se potenciaban las habilidades de comunicación y el proceso creativo del alumno. Los trabajadores asociados a este departamento elegían los

contenidos que incluirían en el periódico de la empresa, y se encargaban de su diseño y edición. Podían utilizar un blog o elaborar un periódico físico según preferencias. En ocasiones se pedía a todos los alumnos de la empresa que escribieran sus experiencias personales sobre distintos eventos de la empresa o del banco y este departamento decidía cuáles incluir. Además, siempre que hubiera algún evento relevante, este departamento se encargaba de cubrir la noticia. El departamento de viajes y eventos contactaba con ellos para que les ayudasen a promocionar y dar publicidad a los distintos países y a los eventos así como para elaborar materiales necesarios para éstos como, por ejemplo, invitaciones para personalidades, invitaciones generales, entradas, etc.

- 3) **Departamento de Seguridad:** en este departamento se potenciaban las habilidades organizativas y sociales, así como la toma de decisiones y el autocontrol. Los trabajadores asociados a este departamento debían estar a cargo de la seguridad en los eventos y viajes que organizara el departamento correspondiente. Para ello, debían elaborar planes estratégicos para los eventos y velar por la seguridad de los turistas, para que se sintieran bien acogidos. En los eventos, si el departamento correspondiente decidía que se tratara de un evento privado en el que había que pagar la entrada, el departamento de seguridad estaba a cargo de la supervisión de este dinero. El supervisor de este departamento vigilaba que se pagasen las multas y que se anotasen los antecedentes penales. También tenía como función el estar pendiente de que si algún alumno llegara a estar en la cárcel, realizara las tareas de manera individual durante el tiempo que se determinara aunque, como se ha indicado anteriormente, esta medida nunca fue necesaria.
- 4) **Departamento de Cooperación Social:** En este departamento se potenciaban las habilidades de comunicación, así como la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Los trabajadores asociados a este departamento debían estar a cargo de la ayuda social a familias que no tuvieran suficiente dinero para cubrir sus necesidades básicas o poder acudir a eventos organizados por el departamento de viajes y eventos. Para ello, podían organizar acciones benéficas sin ánimo de lucro (loterías, rifas, hucha solidaria) o proponer eventos benéficos al Departamento de

Viajes y Eventos para recaudar fondos. Este departamento, además, velaba por la inclusión de todos los alumnos y mediaba para solucionar los problemas de convivencia que pudieran surgir.

Las actividades que se desarrollaron en el curso 2015-2016 dentro del proyecto fueron:

- 1) **El logo de la empresa:** Se pidió a los alumnos de 6º curso que elaboraran propuestas para el logo de la empresa dentro de los primeros dos meses del proyecto. Se permitió a todos los alumnos participar (contratados y no contratados). Se informó a los alumnos de que, en caso de resultar ganador un logo elaborado por un trabajador, éste tendría posibilidades de ascender y, en caso de ser elegido un logo elaborado por un visitante, éste sería contratado de manera inmediata sin tener que pasar por el próximo proceso de selección. Es importante para esta metodología la relación y colaboración entre alumnos dentro del proyecto, aunque sean de edades diferente. Por ello, una vez se recogieron las propuestas de los alumnos de sexto, se procedió a presentárselos a los alumnos de quinto curso de Educación Primaria de manera anónima, para que fueran ellos quienes votaran y decidieran el logo ganador. Una vez se seleccionó el logo ganador, se procedió a incluir éste en todos los documentos de la empresa, incluidos los cheques.
- 2) **Storytelling para infantil:** Se trata de un evento para “hacer feliz a la gente”, en este caso a los alumnos de infantil del colegio. Algunos alumnos de 5º curso leyeron cuentos dramatizados a los alumnos de infantil en el día del libro. Los alumnos de 6º trabajaron como *coaches* de los alumnos de quinto, haciéndoles, a su vez, felices con su ayuda. Se presentó la actividad como una competición en la que se seleccionaron los tres mejores cuentacuentos por sección (clase) de quinto curso. La competición se desarrolló en el aula y sirvió como prueba de expresión oral para estos alumnos en la segunda evaluación, valorando su actuación con una rúbrica. Previamente, se buscaron espacios y tiempos en los que los alumnos de 5º y 6º pudieran colaborar en esta experiencia. Los coaches de los alumnos ganadores obtuvieron puntos para poder ascender en la empresa en un futuro.

- 3) **Viajes:** Los alumnos tuvieron la posibilidad de realizar viajes nacionales e internacionales de manera individual, pero siempre contando con la aceptación de su familia, por lo que tuvieron que negociar y convencer a sus familiares para poder viajar. Los viajes nacionales costaban 2000 euros y consistían en la posibilidad de pasar una semana con una familia y/o con un departamento diferente al suyo, pero dentro de la misma sección (aula), a su elección. Los viajes internacionales costaban 5000 euros y consistían en la posibilidad de pasar un día en una familia y departamento de otra sección a su elección.
- 4) **Cine:** Los alumnos tuvieron la posibilidad de ver películas en lengua inglesa en la empresa. Para ello, debían pagar 600 euros. La sección decidía cómo efectuar el pago: aportando dinero todos los trabajadores, unos aportaban más, un grupo decidía invitar al resto... Se dio el caso en una sección en la que el *manager* decidió invitar a todos los trabajadores. Hubo también momentos a lo largo del año en el que durante una semana el cine pasaba a costar 300 euros (semana previa a vacaciones escolares).
- 5) **Evento *Shakespeare*:** Se pidió a los alumnos de cada sección que diseñaran y trabajaran conjuntamente desde los distintos departamentos en un evento que tuviera como eje central la figura de Shakespeare.
- 6) **Evento *Joya Awards*:** Se trató de un evento de empresa por lo que se diseñó un acto común para todas las secciones. Se convocó a todos los participantes del proyecto para que, aquellos que desearan participar, presentaran una propuesta de anuncio promocional de la empresa. Los alumnos podían preparar el anuncio de manera individual o en grupos, pudiendo realizar agrupamientos entre las diferentes secciones dentro del proyecto. Se preparó una gala en la que se presentaron los anuncios. Los Departamentos de Eventos organizaron el evento (gala), invitaron a personalidades, etc. Decidieron que los nominados al premio *Joya* y las personalidades estuvieran invitados al evento y no tuvieran que pagar la entrada. Para los demás asistentes, decidieron que el precio fuera de cinco euros que tuvieron que pagar en efectivo a la entrada del recinto (salón de actos del colegio). Además se les entregó una papeleta para que votaran al mejor anuncio. Reservaron también una zona del teatro para que el Departamento de Publicidad y Prensa pudiera cubrir el evento y

prepararon y estuvieron a cargo de atender la zona VIP para las personalidades. El Departamento de Publicidad y Prensa se encargó de elaborar las invitaciones para las personalidades, diseñar las entradas y las papeletas para votar y dieron publicidad al acto con posters y pancartas que decoraron pasillos y secciones (aulas). El Departamento de Seguridad organizó las distintas filas a la entrada del teatro para poder proceder al pago de la entrada de manera fluida y segura, recogieron el dinero que iban cobrando los trabajadores del Departamento de Eventos, mantuvieron al público sentado y en silencio y diseñaron un plan estratégico en caso de necesidad de evacuación. Los supervisores de este departamento podían poner multas durante la celebración de este evento. El Departamento de Cooperación Social habló con las familias y se aseguró de que todas pudieran permitirse acudir al evento. Para ello, buscaron estrategias para financiarles: rifa solidaria. Los supervisores de este departamento, además, tuvieron que tomar decisiones y buscar soluciones para la posibilidad de que a alguien se le olvidara llevar dinero al evento o que algún alumno decidiera que no quería acudir al acto y, por tanto, no pagar la entrada. En el momento en que se celebró este evento solo contábamos con un *manager* de una de las secciones (ascendió a *manager* por resultar elegida su propuesta de logo como logo de la empresa) por lo que aprovechamos el evento también para anunciar a los *managers* del resto de las secciones. El único manager con el que contábamos durante el evento se encargó de observar que todo funcionara de acuerdo a lo previsto y solventó las complicaciones que pudieron surgir. Durante el evento, el Departamento de Publicidad y Prensa tomó notas para posteriormente elaborar un artículo para el periódico. Al día siguiente se pidió a todos los alumnos que escribieran su experiencia personal sobre el evento según los diferentes que adoptaron durante el mismo. El Departamento de Publicidad y Prensa eligió los más representativos y los incluyó también en el periódico de empresa. Las experiencias no elegidas para el periódico decoraron clases y pasillos. Se prepararon materiales para ser utilizados durante este evento y dotar de más realismo al mismo: identificativos personales de managers y supervisores, invitaciones formales para personalidades, papeletas para el voto, entradas, etc.

4.1.2 LA CLASE DE INGLÉS: LA EMPRESA EN EL CURSO 2016-2017

El curso 2016-2017 se plantea como una continuación del proyecto para los alumnos que el año escolar anterior estaban en 5° de educación primaria y ahora pasan a 6° y siguen participando en el proyecto, y como inicio del proyecto para los nuevos alumnos de 5° curso de Educación Primaria; alumnos de nuevo ingreso en *Plan Ahead, Enjoy your Money*.

Los alumnos de 5° comienzan con la elaboración del CV y la entrevista personal para poder ser contratados. A los alumnos de 6°, que ya elaboraron su CV el año anterior, se les pide que escriban una carta formal en la que solicitan ser readmitidos en la empresa. En esta carta tienen que evaluar su trabajo en *Making People Happy Ltd.* el curso anterior, destacar habilidades personales que fueron útiles para el desempeño de su trabajo, su propuesta personal de mejora y el departamento en el que les gustaría trabajar este año. Los participantes entregan sus cartas cada vez que se abre el proceso de selección (cada 15 días aproximadamente), y reciben una carta de la empresa. Existen dos modelos de carta: una carta en la que se les cita para la entrevista y una carta en la que se les informa de que no han pasado el proceso de selección actual (Anexos 3 y 4). En cualquier caso, junto con esta carta, se les devuelve su carta a la empresa con *feedback* y propuestas para mejorarla. Para el próximo proceso de selección (para aquellos que no han superado el actual) o para la entrevista, tendrán que rehacerla y presentar las dos versiones (borrador y definitivo).

Tras la entrevista, seguimos el proceso igual que el curso anterior con el contrato.

Para el año 2016-2017 se establecen nuevos departamentos tanto para 5° curso como para 6° curso de Educación Primaria:

- 1) **Departamento de Eventos:** Este departamento se encargará, como el curso anterior, de organizar los distintos eventos dentro del proyecto.
- 2) **Departamento de Medio Ambiente:** Este departamento organizará campañas para concienciar a los trabajadores de la empresa sobre la necesidad de ser respetuosos con el medio ambiente, para ello investigarán sobre temas a su elección y crearán campañas de concienciación y, si lo desean, podrán establecer un sistema de multas para aquellos trabajadores que no sigan las normas. Ejemplos de

campañas: ahorro de papel y reciclaje, ahorro de energía, ahorro de agua, concienciación sobre el uso de plásticos y el peligro del bisfenol, etc.

- 3) **Departamento de Cooperación Social:** Este departamento velará por la buena convivencia de los trabajadores y realizará planes de mediación en conflictos. Serán los encargados de organizar una sesión de juicio en la clase en la que solventar un problema (no personal) al que se enfrente la empresa.
- 4) **Departamento de Publicidad y Prensa:** Este departamento se encargará de dar publicidad a los distintos eventos que organice el Departamento de Eventos y también ayudará a dar publicidad a las campañas del Departamento de Medio Ambiente. Además, serán los encargados de cubrir las diferentes noticias relacionadas con *Plan Ahead, Enjoy your Money* para el periódico de la empresa.
- 5) **Departamento de Head-hunters:** Este departamento tendrá que elaborar una lista de los diferentes trabajadores de la empresa y sus habilidades personales, talentos, etc. Cuando los demás departamentos necesiten para sus eventos, juicios, campañas, etc. alguna ayuda especial como, por ejemplo, actores, músicos, bailarines, abogados, jueces, testigos, etc. contactarán con el Departamento de Head-hunters que será el encargado de proporcionárselos y de organizar, si fuera necesario, un *casting* para la selección.

Este curso, incluimos a un secretario en el equipo directivo de la compañía, que trabajará conjuntamente con el manager y que, junto a él, será responsable de pagar a los trabajadores (cheques), conectar departamentos, poner y cobrar multas, etc. El salario de los *assistants* será de 553 libras al mes, 800 libras para los supervisores, 1000 libras para los secretarios y 1200 libras para los *managers*.

Las actividades que se desarrollan en el curso 2016-2017 dentro del proyecto son:

- **Motivación del proyecto para los alumnos de 5º:** A cada alumno de 5º se le asignará un coach de 6º para que les cuente sobre el proyecto y les anime a participar.

- **Evento Roald Dahl:** Igual que el año anterior con Shakespeare, este curso se pide a los alumnos de cada sección que diseñen y trabajen conjuntamente desde los distintos departamentos en un evento que tenga como eje central la figura de este escritor. El Departamento de Eventos propone el evento y los demás departamentos se involucran para darle publicidad, dotar al evento de los profesionales necesarios (actores, bailarines, etc.)
- **Evento Joya Awards:** Sigue la misma estructura de evento de empresa que el año anterior pero, esta vez, en vez de elaborar un vídeo como anuncio promocional de la empresa, proponen vídeos que sirvan como felicitación navideña de *Making People Happy Ltd.*
- **Eslogan de la empresa:** siguiendo el mismo procedimiento que el curso anterior con el logo de la empresa.
- **Campañas de concienciación sobre el Medio Ambiente:** Las organizan los Departamentos de Medio Ambiente pero todos los trabajadores se involucran y participan.
- **Sesión de juicio:** La organiza el Departamento de Cooperación Social, buscando solución a problemas como, por ejemplo, familias que tienen que hacer frente a multas de un familiar cuando aún no está contratado y deciden no pagar las multas. El Departamento de Cooperación Social propone el problema a solucionar en la sesión de juicio y pide al Departamento de Head-hunters que busque abogados, testigos, juez, jurado popular, etc. para el desarrollo de la sesión.
- **Cine y *Storytelling* para infantil** con la misma estructura que el curso anterior
- **Fiesta de jubilación:** Se trata de un evento que organizan los alumnos de sexto que abandonan el proyecto al finalizar el curso escolar, pero los alumnos de quinto participan como invitados. Este curso, en el banco (clase de matemáticas) se introduce un nuevo concepto: el Plan de Pensiones. Durante el curso escolar, se anima a los participantes a ingresar periódicamente ahorros en su Plan de Pensiones y, dependiendo del dinero con el que cuenten a final de curso, podrán organizar su fiesta. Tendrán la opción de contratar y hacer frente a diferente aspectos:

- **Alquiler del local:** Dependiendo del dinero con el que cuenten podrán “alquilar” el patio, el salón de actos, el aula de bilingüismo o una clase.
- **Música para la fiesta:** Tendrán que pagar derechos a la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE) por canción, por lo que dependiendo de los ahorros de los que dispongan podrán tener más o menos tiempo de música,
- **Comida y bebida:** Para poder tener comida o bebida física en la fiesta tendrán que pagar para que sea aceptada dentro del recinto. Se elabora una lista con los precios de los distintos alimentos y bebidas.
- **Decoración del recinto:** Correrá a cargo de los alumnos de quinto, que presentarán diferentes propuestas a sexto y éstos tendrán que elegir la que mejor se ajuste a sus gustos y presupuesto, ya que tendrán que pagar a quinto por este trabajo (el dinero que quinto consiga con este trabajo se ingresará directamente en su plan de pensiones para su propia fiesta de jubilación del año próximo).

4.1.3 TEMPORALIZACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

En el curso 2015-2016 la temporalización del proyecto se desarrolla de la siguiente manera:

SEGUNDA EVALUACIÓN

5º E.P.	6º E.P.
TUTORÍA	TUTORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de las familias
INGLÉS	INGLÉS
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación del proyecto • Elaboración del currículum. • Entrevistas laborales. • Constitución de los departamentos • Votación del logo de la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación del proyecto • Elaboración del currículum • Entrevistas laborales. • Constitución de los departamentos • Propuestas de logo para la empresa

MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> Fichas: <ol style="list-style-type: none"> Mi dinero, mi vida, mi futuro. El ahorro. Porcentajes para impuestos y cambio de moneda. 	<ul style="list-style-type: none"> Fichas: <ol style="list-style-type: none"> Mi dinero, mi vida, mi futuro. El ahorro. Porcentajes para impuestos y cambio de moneda.
DEPARTAMENTO DE PRENSA	DEPARTAMENTO DE PRENSA
<ul style="list-style-type: none"> Periódico 	<ul style="list-style-type: none"> Periódico

EVENTOS
Joya Awards : Anuncio publicitario de la empresa.
Concurso matemático para Secretarios de Banca y Asesores del Tesoro. (Cálculo mental)

Tabla 3: Temporalización para la segunda evaluación (curso 2015-2016).

TERCERA EVALUACIÓN

5° E.P.	6° E.P.
TUTORÍA	TUTORÍA
<ul style="list-style-type: none"> Dinámicas de cohesión grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> Dinámicas de cohesión grupal.
INGLÉS	INGLÉS
<ul style="list-style-type: none"> Trabajo por departamentos. Cuentacuentos para infantil (6° como <i>coaches</i> de 5°) 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo por departamentos. Cuentacuentos para infantil (6° como <i>coaches</i> de 5°)
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> Ficha 3: Plan de pensiones. Presupuesto familiar en papel: Vivienda, compra mensual, donativo, transporte, etc. Imprevistos. 	<ul style="list-style-type: none"> Imprevistos Presupuesto familiar Excel: Vivienda, compra mensual, donativo, transporte, etc.

DEPARTAMENTO PRENSA	DEPARTAMENTO PRENSA
<ul style="list-style-type: none"> • Periódico 	<ul style="list-style-type: none"> • Periódico

EVENTOS
Cuentacuentos para infantil
Concurso matemático para Secretarios de Banca y Asesores del Tesoro. (Problemas de cálculo sencillo)
Evento Shakespeare

Tabla 4: Temporalización para la tercera evaluación (curso 2015-2016).

En el curso 2016-2017 la temporalización del proyecto se desarrolla de la siguiente manera:

PRIMERA EVALUACIÓN

5° E.P.	6° E.P.
TUTORÍA	TUTORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización por familias (las del curso pasado).
INGLÉS	INGLÉS
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación del proyecto (<i>Coaching</i> a cargo de los alumnos de 6°). • Elaboración del currículum. • Entrevistas laborales. • Constitución de los departamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación del proyecto (<i>Coaching</i> a cargo de los alumnos de 6°). • Elaboración de una carta de presentación y referencias. • Entrevistas laborales. • Constitución de los departamentos
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Fichas: <ul style="list-style-type: none"> 1: Mi dinero, mi vida, mi futuro. 2: El ahorro. • Porcentajes para impuestos y cambio de moneda. • Inversión en bolsa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha 3: Plan de pensiones. • Recordar porcentajes para los impuestos y el cambio de moneda. • Presupuesto familiar Excel: Vivienda, compra mensual, donativo, etc. • Inversión en bolsa.

DEPARTAMENTO DE PRENSA	DEPARTAMENTO DE PRENSA
<ul style="list-style-type: none"> • Periódico 	<ul style="list-style-type: none"> • Periódico

EVENTOS
JOYA AWARDS : Felicitación navideña de la empresa.
Concurso matemático para directores de banca. (Cálculo mental)

Tabla 5: Temporalización para la primera evaluación (curso 2016-2017).

SEGUNDA EVALUACIÓN

5° E.P.	6° E.P.
TUTORÍA	TUTORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de cohesión grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de cohesión grupal.
INGLÉS	INGLÉS
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por departamentos. • Cuentacuentos para infantil (6° como <i>coaches</i> de 5°) • Votación del mejor eslogan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por departamentos. • Cuentacuentos para infantil (6° como <i>coaches</i> de 5°) • Eslogan para la empresa.
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha 3: Plan de pensiones. • Presupuesto familiar en papel: Vivienda, compra mensual, donativo, transporte, etc. • Imprevistos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imprevistos • Presupuesto familiar Excel: Vivienda, compra mensual, donativo, transporte, etc.
DEPARTAMENTO PRENSA	DEPARTAMENTO PRENSA
<ul style="list-style-type: none"> • Periódico 	<ul style="list-style-type: none"> • Periódico

EVENTOS
Cuentacuentos para infantil
Concurso matemático para directores de banca. (Problemas de cálculo sencillo)
Campañas de Medio Ambiente / Evento Roald Dahl
Mediación en conflictos: sesión de juicio

Tabla 6: Temporalización para la segunda evaluación (curso 2016-2017).

TERCERA EVALUACIÓN

5° E.P.	6° E.P.
TUTORÍA	TUTORÍA
<ul style="list-style-type: none"> Dinámicas de cohesión grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> Dinámicas de cohesión grupal.
INGLÉS	INGLÉS
<ul style="list-style-type: none"> Trabajo por departamentos. Preparación de la fiesta de jubilación de 6º: decoración 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo por departamentos. Preparación de la fiesta de jubilación.
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> Imprevistos Presupuesto familiar en papel: Vivienda, compra mensual, donativo, transporte, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Imprevistos Plan de pensiones.
INGLÉS	INGLÉS
<ul style="list-style-type: none"> Periódico digital de clase (blog). Secciones: Historia del proyecto, Deportes, Arte, Religión y cultura, Efemérides, Ocio, Medioambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Periódico digital de clase (blog). Secciones: Historia del proyecto, Deportes, Arte, Religión y cultura, Efemérides, Ocio, Medioambiente.

EVENTOS
Campañas de Medio Ambiente / Evento Roald Dahl
Concurso matemático para directores de banca. (Problemas y cálculo mental)
Fiesta de jubilación

Tabla 7: Temporalización para la tercera evaluación (curso 2016-2017).

5. METODOLOGÍA

5.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología que se ha seguido para la elaboración de este estudio ha sido mixta, tanto cuantitativa como cualitativa, y en concreto se han llevado a cabo los principios del método de investigación-acción.

Se ha utilizado el método de investigación cuantitativo para poder medir de manera más objetiva la posible mejora en la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa de los alumnos, comparando las calificaciones de los mismos alumnos y la misma profesora en el curso 2014-2015 en el que no se aplicó el método que nos ocupa, y las obtenidas en el curso 2015-2016 en el que se aplica el método *Role Learning* en el aula. Este estudio se ha valido también de cuestionarios que han sido aplicados para medir, principalmente, el grado de motivación del alumnado y su percepción en cuanto a la mejora de las destrezas de expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita en lengua inglesa. Se han recogido también diferentes indicadores que aportan luz sobre la motivación de los participantes.

El método de investigación cualitativo se ha utilizado también para medir la percepción del alumnado y de la docente en cuanto a motivación. Estos datos se han triangulado con el método de investigación cuantitativo expuesto anteriormente y mediante pruebas objetivas evaluadas por la profesora-investigadora a través de rúbricas así como con el informe que aporta la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para la prueba externa de sexto de primaria a la que fueron sometidos los participantes del grupo B en junio de 2017.

Elegir un paradigma mixto nos permite beneficiarnos de los puntos fuertes de ambos enfoques (cualitativo y cuantitativo) y, además, nos da la oportunidad de tener una visión más amplia del estudio. La investigación mixta, además, mediante la combinación de ambos tipos de investigación, minimiza las debilidades potenciales de cada uno por separado. (Hernández Sampieri, 2003).

Dörnyei (2007) expone las ventajas de aplicar un paradigma mixto:

- Incremento de las ventajas y eliminación de las debilidades, ya que nos beneficiamos de lo mejor de ambos métodos (cualitativo y cuantitativo): los puntos fuertes de uno de los métodos pueden ser utilizados para superar las debilidades del otro método de investigación del estudio y viceversa.

- Análisis multi-nivel de cuestiones complejas: Muchos han sugerido que podemos conseguir un mejor entendimiento de un fenómeno complejo haciendo converger la tendencia numérica de los datos cuantitativos y los detalles específicos de los datos cualitativos. Las palabras pueden ser usadas para dotar de más significado a los números y los números pueden añadir precisión a las palabras.
- Validez mejorada: La investigación con métodos mixtos ofrece un potencial único para producir evidencia para la validez de la investigación a través de la convergencia y la corroboración de los resultados. Mejorar la validez de la investigación ha sido siempre la esencia de la noción de triangulación desde su introducción en los años 70. La evidencia correspondiente obtenida a través de múltiples métodos puede también incrementar la generalizabilidad – esto es, la validez externa – de los resultados.
- Alcance de múltiples audiencias: un beneficio de combinar ambos métodos es que los resultados finales son normalmente aceptables para audiencias más amplias de lo que serían en el caso de utilizarse un solo método en el estudio. Un estudio de metodología mixta bien ejecutado provee múltiples ventajas y puede ofrecer algo a todo el mundo, sin importancia de la orientación paradigmática de la persona. Por supuesto, también existe el peligro de que el estudio pueda caer en el “crack paradigmático” y alienar a todos, pero en el clima de apoyo actual a este tipo de investigación, esto es menos probable.

Como se exponía al comienzo de este apartado, dentro del método de investigación seleccionado, se han seguido los principios del método de investigación-acción.

“Investigación acción” es un término genérico para una familia de métodos relacionados que comparten algunos principios comunes; el más importante es el de la relación estrecha entre el investigador y el profesor. La investigación puede ser conducida directamente por profesores o en colaboración con ellos para conseguir un mejor entendimiento del entorno educativo y para mejorar la efectividad de su práctica docente (Dörnyei, 2007).

El término se atribuye al psicólogo social Kurt Lewin, que lo propuso por primera vez en 1944 y fue posteriormente desarrollado por Lawrence Stenhouse, Gary Anderson, Carr y Kemmis.

Carr y Kemmis (1988) plantean que la investigación en educación debe evolucionar hacia una ciencia crítica y desarrollan como propuesta metodológica la investigación-acción. Este planteamiento surge por y para la transformación educativa y no por la investigación en sí misma y como fin único. Por su parte, Elliot (1991) señala que el propósito de este método es que el investigador profundice en la comprensión y en el diagnóstico de su problema. La investigación-acción se entiende como “un estudio de una situación social con una visión para mejorar la calidad de la acción” (Elliot, 1991, p.69).

Kemmis & McTaggart (1988) establecen las etapas de planificación, acción, observación y reflexión en la investigación-acción.

Ellis (1990) señala las siguientes características de la investigación-acción en la escuela:

- La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores. Se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos de los investigadores puros.
- El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema, por tanto adopta una postura exploratoria.
- Al explicar “lo que sucede”, la investigación-acción construye un “guión” sobre el hecho en cuestión. Este “guión” se denomina a veces “estudio de casos”.
- La investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema. “Lo que ocurre” se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción.
- Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos. Por eso, los relatos de investigación-

acción pueden ser validados en el diálogo con los participantes. Un informe de investigación vertido en el lenguaje de las disciplinas abstractas nunca es producto de la auténtica investigación-acción.

- La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación.

Para el presente trabajo de investigación, el método de investigación-acción nos brinda una oportunidad excepcional para implementar el método *Role Learning* en el aula, evaluarlo y poder generar conclusiones a través de la planificación, observación, acción y reflexión. El análisis de los resultados y su evaluación permiten comprender y valorar el proyecto y, fruto de la investigación crítica, de la reflexión y de la auto-evaluación por parte de la profesora-investigadora, se podrán poner en práctica acciones de mejora para el método *Role Learning*.

5.2. SELECCIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA

5.2.1. CONTEXTO DEL CENTRO

El presente estudio de caso tiene lugar en el colegio concertado MM. Concepcionistas, ubicado en la calle de la Princesa número 19, en el distrito de Moncloa-Aravaca de la Comunidad de Madrid.

Se trata de un colegio que ha sido calificado como uno de los más emblemáticos de Madrid ya que su historia se remonta a 1897, año en que comenzó su andadura como centro católico dirigido por la congregación de Religiosas Concepcionistas Misioneras de la Enseñanza, fundada en Burgos en el año 1892 por Carmen Sallés y Barangueras.

La primera edificación fue una pequeña casa de dos plantas, con jardín a ambos lados y un huerto detrás, de finales del siglo XIX. Posteriormente se fueron haciendo ampliaciones hasta terminar, en el año 1949, por tener la estructura actual del colegio.

Desde sus inicios y durante muchos años fue un centro diferenciado femenino pero en la actualidad se trata de un colegio mixto concertado de tres líneas en los niveles de 2º ciclo de infantil, primaria y secundaria. El tercer curso de primer ciclo de infantil (aula de dos años) y el bachillerato de dos modalidades son de gestión privada.

Aunque el alumnado es en su mayoría procedente de familias de nivel medio, el centro cuenta con alumnos de familias de todas las clases sociales, con muy

distintas situaciones económicas y profesionales. Es éste precisamente un valor que el centro intenta potenciar: la convivencia, el entendimiento, la comprensión y la colaboración entre todos, independientemente de la ideología, religión y posición social o económica que se posea.

Del mismo modo, aunque en su mayoría los alumnos son de nacionalidad española, muchas otras nacionalidades están representadas:

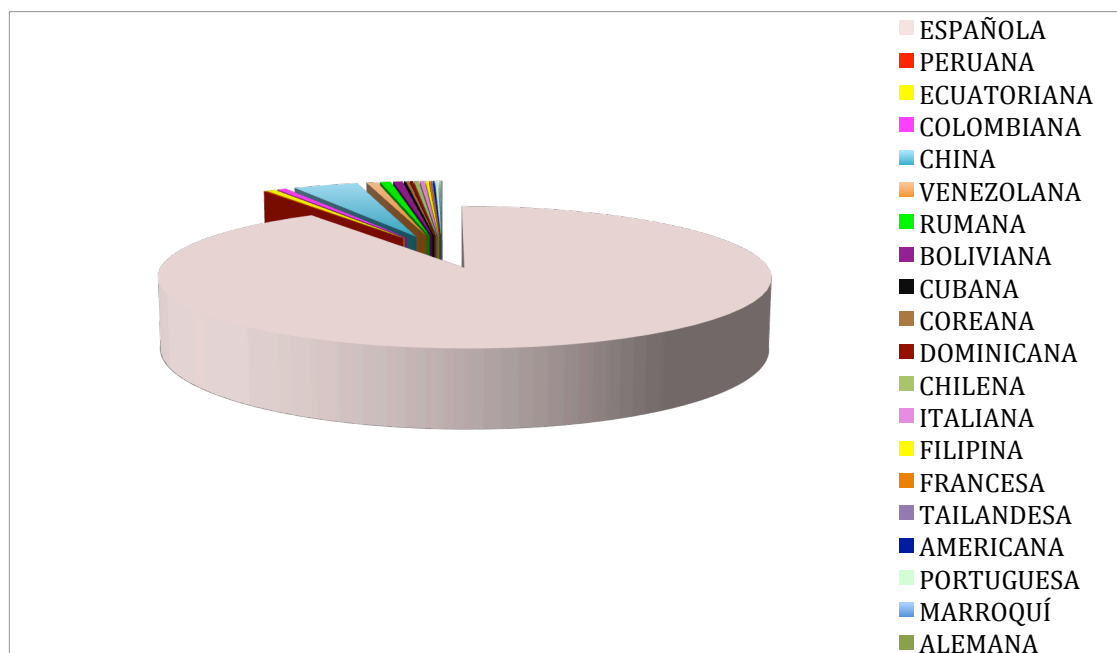


Tabla 8: Perfil del alumnado según nacionalidades.

El centro ha apostado por una actitud innovadora en los últimos años, no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sino en la preparación del profesorado en metodologías activas y, especialmente, en la formación en aprendizaje cooperativo.

En cuanto a la lengua inglesa, el centro ofrece en primaria desde el curso 2016-2017 el Proyecto Propio de Centro con Inmersión Lingüística, con un 30% del horario escolar impartido en lengua inglesa (Educación Física y Educación Artística se imparten en inglés con profesores habilitados y se ha ampliado el número de horas de la asignatura de lengua inglesa). Desde el curso 2009-2010 el colegio entra a formar parte del Proyecto Beda en el nivel potenciación y en el 2016-2017 pasa a formar parte de la red de colegios Beda-Bilingües. Para el curso 2017-2018 se ha resuelto de manera positiva la solicitud presentada en el curso 2016-2017 y el centro pasa a convertirse en colegio bilingüe de la Comunidad de Madrid.

En Educación Infantil se ha implantado el sistema de lectoescritura que forma parte del currículo británico oficial desde 2014 denominado *Synthetic Phonics*, y que tiene continuación en la etapa de primaria.

En Educación Secundaria se ofrecen desdobles según nivel y en Bachillerato se oferta la asignatura optativa de Ampliación de la Lengua Inglesa.

En todos los niveles se trabaja el Portfolio Europeo de las Lenguas, principalmente en la elaboración del Dossier.

Se ofrecen viajes de inmersión lingüística desde la etapa de educación primaria con posibilidad de estancias en internado o familia durante un mes en verano, un trimestre o un curso escolar en Irlanda o Estados Unidos. También se realizan viajes escolares de inmersión: una semana en un complejo en la comunidad autónoma de Cantabria con monitores nativos para quinto y sexto de primaria, fines de semana de inmersión lingüística para cuarto, quinto y sexto de primaria con monitores nativos o habilitados, semana en familias en Inglaterra para tercero de educación secundaria, semana en familias en Francia para cuarto de educación secundaria y un programa de dos semanas de intercambio con un colegio de Londres para 1º de Bachillerato.

Por otro lado, todos los niveles cuentan con una hora de lengua inglesa con una auxiliar nativa y se realizan también, al menos, dos jornadas culturales sobre países de lengua extranjera por curso.

Como se puede observar, la apuesta del centro por la lengua inglesa es fuerte y cuenta también con la aceptación y participación de las familias, por lo que las dos lenguas principales del centro (español e inglés) cuentan con un alto estatus aunque, por razones obvias debido al contexto del centro, el español sea la lengua de referencia.

5.2.2. CONTEXTO DEL PROYECTO EN EL CENTRO

En el curso 2015-2016, cuatro profesores interesados en metodologías activas deciden seguir un plan de formación para el alumnado en matemáticas financieras impulsado por el Banco de España y la Comisión Nacional de Mercado de Valores (CNMV). Diseñan una manera de trabajar la competencia financiera de los alumnos teniendo en cuenta sus necesidades en el momento actual y las últimas corrientes metodológicas y, finalmente, ponen en práctica un método propio a través del

proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money*, que abarca las asignaturas de matemáticas e inglés en los cursos de 5º y 6º de educación primaria, áreas y cursos en los que estos profesores coinciden impartiendo docencia.

El centro da el visto bueno al proyecto financiero y pide que se presente el proyecto al claustro en febrero de 2016, lo que demuestra su interés por hacerlo público como parte de las buenas prácticas del centro.

En marzo de 2016 la cadena de televisión Telemadrid se hace eco del proyecto en un vídeo para su informativo:

<http://www.telemadrid.es/noticias/sociedad/noticia/ensenan-economia-domestica-los-escolares-de-un-colegio-de-madrid>

En el Consejo Escolar de junio de 2016, los representantes de padres de los alumnos piden la palabra y exponen su apoyo y felicitaciones al proyecto.

En septiembre de 2016 la cadena de televisión francesa Itelé del grupo Canal+ saca un reportaje del proyecto en sus informativos:

<http://www.cnews.fr/monde/video/espagne-des-cours-de-gestion-des-12-ans-171561>

En diciembre de 2016, la cadena de televisión francesa TF1 también habla del proyecto en sus informativos:

<http://www.lci.fr/international/jt-we-en-espagne-les-collegiens-savent-deja-gerer-un-budget-domestique-2016856.html>

En marzo de 2017, la revista *Pulso* del Centro Universitario Cardenal Cisneros otorga el primer premio al proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* tras elegirlo como ganador de su VII concurso de experiencias educativas de innovación.

Por todo ello, podemos afirmar que el proyecto disfruta de cierto prestigio dentro del centro escolar y de buena aceptación por parte de las familias de los participantes.

5.2.3. PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio han sido alumnos de 6º de educación primaria en el curso 2015-2016 y alumnos de 6º de educación primaria en el curso 2016-2017.

Los alumnos de 6º de primaria del curso 2015-2016 comenzaron el proyecto en el mes de diciembre de 2015, mientras que los alumnos de 6º de primaria del curso

2016-2017 comenzaron el proyecto cuando estaban en 5° de educación primaria, también en diciembre de 2015.

A partir de este momento, trataremos a los alumnos que estuvieron seis meses en el proyecto como “Grupo A” y a los alumnos que estuvieron 13 meses en el proyecto (sin contar el periodo estival de vacaciones) como “Grupo B”.

El grupo A consta de 71 alumnos, de 11-12 años de edad. El grupo B consta de 72 alumnos, de 10-11 años de edad al iniciar el proyecto y 11-12 años en la actualidad. No se cuenta dentro de la muestra un alumno que comenzó el proyecto en el grupo A y, tras repetir curso, pasó a formar parte del grupo B. Tampoco se cuentan dentro de la muestra aquellos alumnos del grupo B que comenzaron el proyecto en 5° de primaria y no continuaron en el centro en 6° de primaria (uno) o aquellos alumnos (dos) que se incorporaron al centro dentro del proceso de recogida de datos.

Se han elegido estos dos grupos de participantes porque interesan para el estudio de la siguiente manera:

El Grupo A interesa para estudiar diferencias entre los años escolares de 5° de primaria (año en el que no estuvieron en el proyecto) y el de 6° de primaria (curso en el que entraron en el proyecto). En ambos cursos escolares la profesora de inglés fue la misma, así que se trata de comparar resultados para ver si se observa diferencia al aplicar el proyecto.

El grupo B interesa por el tiempo más amplio que ha permanecido en el proyecto, también ambos cursos escolares con la misma profesora-investigadora, y servirá para comparar sus resultados con los resultados del grupo A y observar si hubiera alguna diferencia significativa tras un periodo más largo de tiempo en el proyecto.

5.3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

La hipótesis de investigación que se formula con esta investigación es la siguiente:

“El proyecto *Plan Ahead Enjoy your Money*, como puesta en práctica del método educativo *Role Learning*, mejora el rendimiento académico en lengua inglesa como lengua extranjera y, por tanto, las destrezas de expresión oral y escrita y de comprensión oral y escrita en lengua inglesa de los participantes”.

Dentro de esta hipótesis, destacamos una variable independiente y dos variables dependientes. La variable independiente sería la aplicación del proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money*, por tratarse de aquello que varía respecto a otros cursos escolares. Las dos variables dependientes de esta variable serían:

- La motivación de los alumnos en cuanto a su participación activa en el proyecto y el interés demostrado por utilizar la lengua inglesa como vehículo de comunicación en la asignatura de lengua inglesa.
- La creación de un contexto más natural y definido para los alumnos para el uso de la lengua inglesa (con mayor interacción en lengua inglesa que en lengua española entre los alumnos y con el profesor en el aula durante las sesiones de lengua inglesa como lengua extranjera)

5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y EVALUACIÓN

Para poder comprobar cómo los participantes han mejorado su rendimiento académico en lengua inglesa se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos:

Se han tenido en cuenta las calificaciones de los alumnos que recogen notas de las pruebas escritas (en las que están siempre representadas las destrezas de comprensión y expresión escrita y comprensión oral), notas de pruebas orales para la destreza de expresión oral y actividades relativas al proyecto. Las calificaciones de las pruebas orales se recogen a través de rúbricas holísticas que nos ofrecen un resultado numérico que va de 0 a 10. Los alumnos son evaluados en la calificación final de cada evaluación con una nota numérica que va también de 0 a 10. Contamos con tres evaluaciones por curso escolar. Las únicas pruebas que no se tienen en cuenta para esta calificación son las pruebas de evaluación diagnóstica y los cuestionarios.

TÉCNICAS CUANTITATIVAS

- Calificaciones finales de evaluaciones antes de empezar el proyecto y con la misma profesora (cuatro evaluaciones para el Grupo A y una evaluación para el grupo B)
- Calificaciones finales de cada evaluación estando en el proyecto (dos evaluaciones para el Grupo A y cuatro evaluaciones para el grupo B)
- Media de pruebas escritas de cada evaluación, tanto anteriores al desarrollo del proyecto como durante el mismo en los Grupos A y B. En total contamos con seis medias de estas pruebas para el Grupo A (cuatro anteriores a la aplicación del proyecto y dos durante el desarrollo del proyecto) y cinco medias para el Grupo B (una anterior al proyecto y cuatro durante el proyecto).
- Rúbricas de presentaciones orales (se utilizan rúbricas individuales para cada presentación oral y para cada alumno y la nota se obtiene mediante la media obtenida de los diferentes ítems. En total contamos con seis rúbricas para el Grupo A (cuatro anteriores a la aplicación del proyecto y dos durante el desarrollo del proyecto) y cinco rúbricas para el Grupo B (una anterior al proyecto y cuatro durante el proyecto). Son tres rúbricas por año escolar divididas en las diferentes evaluaciones.
- Sistema de multas en *Plan Ahead, Enjoy your Money*: contabilizamos el número de multas que responden al motivo “no utilizar la lengua inglesa como vehículo de comunicación”
- Sistema de contratación de los alumnos en *Plan Ahead, Enjoy your Money*: contabilizamos el número de alumnos que han superado la elaboración del CV y la entrevista laboral en el grupo A y la elaboración del CV, la carta de presentación y dos entrevistas laborales en el grupo B.
- Participación de alumnos en actividades de carácter voluntario en el proyecto.
- Informe de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid de las pruebas externas que se realizan a los alumnos de sexto curso en el año 2016-2017 y a la que se someten los participantes del Grupo B en junio de 2017.

Tabla 9: Técnicas cuantitativas utilizadas en la investigación.

TÉCNICAS CUALITATIVAS

- Cuestionario de opinión sobre el proyecto con preguntas abiertas y cerradas
- Observación sistemática de la profesora-investigadora

Tabla 10: Técnicas cualitativas utilizadas en la investigación.

5.5. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo de investigación se han seguido los siguientes pasos:

1. **Identificación y diagnóstico del problema:** al comienzo del curso escolar 2015-2016 un grupo de cuatro profesores vemos la necesidad de crear un método inclusivo que dote de contexto a las metodologías activas y que resulte motivador para nuestros alumnos. Al tratarse de tres profesores que imparten matemáticas en 5º y 6º de educación primaria y de una profesora de lengua inglesa que imparte inglés en 5º y 6º de educación primaria y en 1º de educación secundaria, decidimos diseñar un proyecto conjunto que aúne estas dos asignaturas en los cursos de 5º y 6º de educación primaria. Vemos la necesidad de desarrollar en nuestros alumnos el espíritu emprendedor, la educación financiera con el objetivo de que aprendan a hacer un uso responsable del dinero, darles experiencias de liderazgo inteligente, la posibilidad de afrontar éxitos y fracasos, viendo siempre el error como un paso hacia el éxito... Con todo esto en mente, nace el proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* como puesta en práctica de lo que denominamos método *Role Learning*. En este proyecto se unen las asignaturas de matemáticas e inglés en un Contexto Educativo Diseñado que tendrá la educación financiera como eje vertebrador. Se trata de una experiencia *Role Learning* en la que los alumnos se agruparán en “familias” en la clase de matemáticas que pasa a ser un banco, y en “departamentos” en la clase de inglés que pasa a ser una empresa. Estos agrupamientos son diferentes porque, como en la vida real, los miembros de una misma familia no tienen por qué trabajar juntos. Los profesores también asumen roles en el proyecto: los profesores de matemáticas son

asesores financieros, la profesora de inglés es la directora ejecutiva de la empresa y la auxiliar de conversación representa Recursos Humanos. El proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* y, de manera más específica, el poner en práctica el método *Role Learning* del que la profesora-investigadora es coautora, hace que crezca el interés de la investigadora por estudiar la hipótesis de esta investigación y así da comienzo el estudio de investigación que nos ocupa.

2. **Formulación de una hipótesis:** si creamos un proyecto con el método *Role Learning* para los alumnos de 5º y 6º de educación primaria en lengua inglesa, mejoraremos su rendimiento académico y, por tanto, las destrezas de expresión oral y escrita y de comprensión oral y escrita en lengua inglesa, y les daremos más oportunidades de usar la lengua inglesa en un contexto más natural y definido para el alumno.
3. **Elaboración del diseño de investigación:** en esta fase de la investigación, la investigadora estudia y valora la metodología, el método, los instrumentos, y las técnicas de recogida de datos y de evaluación para poder analizar los resultados y comprobar si existen similitudes y/o diferencias.

Tras estudiar las diferentes posibilidades, se concluye que la mejor manera de llevar a cabo esta investigación, teniendo en cuenta las circunstancias de la investigadora y de los participantes, será la de seguir una metodología mixta para un estudio de caso mediante investigación-acción y se tiene en cuenta la triangulación del estudio mediante cuestionarios y diferentes medidores como las rúbricas, calificaciones, resultados de la prueba externa llevada a cabo por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, etc.

4. **Elaboración del marco teórico:** Una vez diseñado el proceso de la investigación, se procede a la documentación sobre el tema que nos ocupa: se estudian los enfoques relevantes en la adquisición de la lengua inglesa como segunda lengua, , se hace un recorrido por los enfoques psicológicos y pedagógicos que fundamentan el método, y, por último, se documentan las teorías sociológicas de las que deriva *Role Learning*: la Teoría del Rol y la Teoría del *Role-Taking*.

- 5. Preparación y desarrollo del proyecto:** puesta en práctica de la experiencia *Role Learning* “*Plan Ahead, Enjoy your Money*” desde diciembre de 2015 hasta junio de 2016 con el Grupo A, y desde diciembre de 2015 hasta abril de 2017 con el grupo B. (6 y 13 meses respectivamente sin contar el periodo vacacional de verano).
- 6. Recogida de datos:** En el caso del Grupo A se recogen datos durante todo el tiempo que dura el proyecto (6 meses) y también se tienen en cuenta las pruebas orales y los resultados académicos obtenidos durante los tres meses anteriores a iniciar el proyecto (septiembre de 2015 a diciembre de 2015) así como el curso escolar anterior en el que la profesora-investigadora no aplica el proyecto en el aula. En el caso del Grupo B, se recogen datos durante todo el tiempo que dura el proyecto (13 meses) y también se tienen en cuenta las pruebas orales y los resultados académicos obtenidos durante los tres meses anteriores a iniciar el proyecto (septiembre de 2015 a diciembre de 2015). A continuación se expone con detalle la recogida de datos para cada grupo:

GRUPO A	
ANTERIOR AL DESARROLLO DEL PROYECTO (PRE-TEST)	
Tres evaluaciones del curso 2014-2015 (5° E. Primaria)	
Primera evaluación del curso 2015-2016 (6° E. Primaria)	
DATOS RECOGIDOS	FINALIDAD
Calificaciones finales de cada una de las evaluaciones	Contar con datos objetivos de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa de los participantes que servirán de pre-test para la investigación y así poder observar evolución tras aplicar la variable independiente
Media de las pruebas escritas de cada una de las evaluaciones. Cada prueba recoge datos de vocabulario (20%), gramática (30%), lectura comprensiva (20%), cultura (10%), listening (10%) y writing	Contar con datos objetivos de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa de los participantes que servirán para poder ser comparados con el Grupo B (que realiza las mismas

(10%)	pruebas pero durante el desarrollo del proyecto)
Rúbricas de pruebas orales de cada una de las evaluaciones (cuatro en total)	
DURANTE EL DESARROLLO DEL PROYECTO (POST-TEST) Segunda y tercera evaluación del curso 2015-2016 (6° E. Primaria)	
DATOS RECOGIDOS	FINALIDAD
Calificaciones finales de cada una de las dos evaluaciones	Estos datos nos permitirán observar la evolución de los participantes al aplicar la variable independiente para estudiar si hay diferencias y/o similitudes en la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa al comparar los datos con el pre-test
Media de las pruebas escritas de cada una de las dos evaluaciones	
Rúbricas de pruebas orales de cada una de las dos evaluaciones (dos en total)	
Número de multas que responden al motivo de “no utilizar la lengua inglesa en la oficina” dentro del sistema de multas en “Plan Ahead, Enjoy your Money” en cada una de las dos evaluaciones.	Estos datos aportarán información sobre el uso de la lengua inglesa de los participantes (se estudiará si existe evolución durante el desarrollo del proyecto)
Número de participantes que superan el sistema de contratación en “Plan Ahead, Enjoy your Money” (CV y entrevista personal)	Estos datos nos permitirán estudiar la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa de los participantes.
Número de participantes que se involucran voluntariamente en actividades optativas del proyecto.	Estos datos nos aportarán información sobre la motivación de los participantes.

Tabla 11: Recogida de Datos para el Grupo A.

GRUPO B	
ANTERIOR AL DESARROLLO DEL PROYECTO (PRE-TEST)	
Primera evaluación del curso 2015-2016: 5º E. Primaria	
DATOS RECOGIDOS	FINALIDAD
Calificación final de esta evaluación	Contar con datos objetivos de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa de los participantes que servirán de pre-test para la investigación y así poder observar evolución tras aplicar la variable independiente durante seis y durante trece meses
Media de las pruebas escritas de esta evaluación. Cada prueba recoge datos de vocabulario (20%), gramática (30%), lectura comprensiva (20%), cultura (10%), listening (10%) y writing (10%)	
Rúbrica de prueba oral de esta evaluación	
DURANTE EL DESARROLLO DEL PROYECTO (POST-TEST)	
Segunda y tercera evaluación del curso 2015-2016 (5º E. Primaria)	
Primera y segunda evaluación del curso 2016-2017 (6º E. Primaria)	
DATOS RECOGIDOS	FINALIDAD
Calificaciones finales de cada una de las evaluaciones	Estos datos nos permitirán observar la evolución de los participantes al aplicar la variable independiente para estudiar si hay diferencias y/o similitudes en la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa al comparar los datos con el pre-test.
Media de las pruebas escritas de cada una de las evaluaciones	Estos datos nos permitirán observar la evolución de los participantes al aplicar la variable independiente para estudiar si hay diferencias y/o similitudes en la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa al comparar los datos con el pre-test. Por otro lado, los datos relativos al 5º curso de E. Primaria también nos servirán para poder ser comparados con el Grupo A (que realiza las mismas pruebas pero antes el
Rúbricas de pruebas orales de cada una de las evaluaciones (cuatro en total)	

	desarrollo del proyecto)
Número de multas que responden al motivo de “no utilizar la lengua inglesa en la oficina” dentro del sistema de multas en “Plan Ahead, Enjoy your Money” en cada una de las dos evaluaciones.	Estos datos aportarán información sobre el uso de la lengua inglesa de los participantes (se estudiará si existe evolución durante el desarrollo del proyecto)
Número de participantes que superan el sistema de contratación en “Plan Ahead, Enjoy your Money” (CV y entrevista personal en 5º E. Primaria y carta de presentación y entrevista personal en 6º E. Primaria)	Estos datos nos permitirán estudiar la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa de los participantes.
Número de participantes que se involucran voluntariamente en actividades optativas del proyecto.	Estos datos nos aportarán información sobre la motivación de los participantes.
Informe de resultados de la prueba externa en competencia lingüística en inglés llevada a cabo por la Consejería de Educación en la Comunidad de Madrid	Estos datos nos servirán de triangulación para el estudio al tratarse de una evaluación de la competencia lingüística en inglés de los alumnos llevada a cabo por un agente externo a la investigación que nos ocupa.

Tabla 12: Recogida de datos para el Grupo B.

7. **Evaluación del proyecto por parte de los participantes:** los participantes completan de manera anónima un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas en el que dan su opinión sobre el proyecto, lo evalúan y analizan su percepción de mejora en las distintas destrezas que componen su competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa.
8. **Análisis de datos:** se procede a la tabulación y análisis de los datos y se comparan los resultados mediante triangulación.

9. **Confirmación o refutación de hipótesis:** con los resultados obtenidos, se decide si la hipótesis que nos planteamos al comenzar la investigación es refutada o, por el contrario, se confirma.
10. **Conclusiones y reflexión:** una vez contamos con los resultados obtenidos y la confirmación o refutación de la hipótesis, llegamos a una conclusión y reflexionaremos sobre las propuestas de mejora y las posibles futuras líneas de investigación.

6. RESULTADOS

6.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado describiremos las herramientas utilizadas para el proceso de recogida de datos y procederemos al análisis de los mismos.

Como explicamos anteriormente, éste es un estudio de caso que tiene como objetivo principal investigar si la aplicación del método *Role Learning* mediante la puesta en práctica del proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money*, mejora los resultados académicos de los alumnos en la asignatura de lengua inglesa para las destrezas de expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita y, por tanto, el rendimiento académico en la asignatura de lengua inglesa se ve favorecido.

Para esta investigación analizaremos:

1. Calificaciones de la 1ª evaluación de 6º curso de Educación Primaria del Grupo A (pre-test) y calificaciones de la 3ª evaluación del mismo grupo (post-test) para observar evolución tras aplicar la variable independiente.
2. Calificaciones de la 1ª evaluación de 6º curso de Educación Primaria del Grupo A y calificaciones de la 1ª evaluación de 6º curso de Educación Primaria del Grupo B para comparar la misma evaluación (mismos contenidos) sin aplicar la variable independiente y aplicándola.
3. Calificaciones de la 3ª evaluación de 5º curso de Educación Primaria del Grupo A y calificaciones de la 3ª evaluación de 5º

curso de Educación Primaria del Grupo B para comparar también la misma evaluación (mismos contenidos) sin aplicar la variable independiente y aplicándola.

4. Calificaciones de la 1ª evaluación de 5º curso de Educación Primaria del Grupo B y calificaciones de la 2ª y 3ª evaluación de 6º curso de Educación Primaria del mismo grupo para observar evolución de las calificaciones tras seis y trece meses de aplicación de la variable independiente.
5. Informe de las pruebas externas que se llevan a cabo por la Consejería de Educación en la Comunidad de Madrid en sexto de primaria para el Grupo B en el año 2016-2017.
6. Rúbricas de pruebas orales (seis en total para el Grupo A y cinco en total para el Grupo B)
7. Número de multas que corresponden al motivo “no utilizar la lengua inglesa en la oficina” para recabar información sobre el uso de la lengua inglesa en el aula y observar evolución en cada grupo.
8. Número de participantes que superan el sistema de contratación en “Plan Ahead, Enjoy your Money” para observar la evolución de la destreza en expresión oral de cada grupo.
9. Número de participantes que se involucran voluntariamente en actividades optativas del proyecto para obtener información sobre la motivación de los alumnos por participar en el proyecto.
10. Cuestionario al final del proyecto que representa una evaluación de la opinión de los participantes para obtener información sobre su visión del proyecto, sobre sus puntos de vista sobre su competencia en lengua inglesa en las destrezas de expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita y sus sugerencias.

Mediante el análisis de todos estos datos y sus resultados, se ha procedido a una triangulación de datos para poder comparar los resultados y deducir de éstos las conclusiones que permitirán refutar o confirmar la hipótesis que se planteó al inicio de esta investigación.

6.1.1 CALIFICACIONES DE EVALUACIÓN

Estas calificaciones recogen datos sobre los siguientes aspectos:

Media de pruebas escritas	60%
Prueba oral (rúbricas)	15%
Trabajos (expresión escrita)	10%
Prueba de comprensión oral mediante una canción	5%
Participación	10%

Tabla 13: Aspectos que se valoran en las calificaciones.

La media de las pruebas escritas resulta de las calificaciones obtenidas por los participantes en tres pruebas escritas que miden las destrezas de expresión y comprensión escrita, comprensión oral y cultura. Cada una de estas pruebas responden a una unidad didáctica diferente y se califican de la siguiente manera:

Vocabulario de la unidad	20%
Gramática de la unidad	30%
Lectura comprensiva (comprensión escrita)	20%
Redacción (Expresión escrita)	10%
Listening (comprensión oral)	10%
Cultura	10%

Tabla 14: Aspectos que se valoran en las pruebas escritas.

En el Anexo 5 se puede observar una prueba escrita a modo de ejemplo. (Las rúbricas se explican en profundidad en el siguiente apartado).

Los trabajos son pruebas escritas que se pide que los alumnos elaboren en casa (dos por evaluación) y que atienden a temas personales de los participantes que la profesora va indicando como, por ejemplo, lugar favorito, descripción de una persona que conoces y que es un héroe para ti, etc.

La prueba de comprensión oral mediante una canción se realiza en grupos cooperativos. Los alumnos divididos en grupos de 4 ó 5 integrantes escuchan una

canción y escriben diez palabras que escuchen. A continuación, intercambian esas palabras con otro compañero de su grupo y, mientras escuchan de nuevo la canción, van poniendo un *tick* a las palabras que corroboran que están en la canción. A continuación, se les hace entrega de una hoja de examen por grupo, y entre todos los integrantes deberán escribir las diez palabras que como grupo deciden que están en la canción: no puntúan las preposiciones, nexos sencillos como *and, or, but*, los pronombres ni los determinantes. A continuación, escuchan de nuevo la canción y, entre todos, deben escribir el contenido de la letra en una o dos líneas. Por último, entre todos, deciden un título para la canción. Esta prueba se califica con un 50% las palabras, un 40% el contenido de la canción y un 10% el título.

Por último, la participación se puntúa según las notas que va recogiendo la profesora-examinadora durante toda la evaluación, teniendo en cuenta indicadores dentro del proyecto como las multas.

Procedemos a comparar las calificaciones obtenidas por los participantes del Grupo A en la 1ª evaluación de 6º curso de primaria con las calificaciones obtenidas por los mismo participantes en la 3ª evaluación del mismo curso. Estos datos nos servirán como pre-test (antes de aplicar la variable independiente) y post-test:

PARTICIPANTES GRUPO A 6º EPO – 2015/2016	PRE-TEST (1ª EVAL)	POST-TEST (3ª EVAL)	DIFERENCIA
MAC	9	9	-
LCV	6	7	+1
MJG	9	9	-
PHM	7	8	+1
ADM	9	9	-
AEL	7	8	+1
AFV	8	9	+1
CFP	8	9	+1
FGN	9	9	-
PGM	6	7	+1
DHC	4	5	+1

MJB	7	7	-
YML	8	7	-1
SLL	7	7	-
BME	10	10	-
SMM	8	8	-
BMG	5	6	+1
PMC	9	9	-
ARS	8	9	+1
DRS	8	8	-
DSS	8	8	-
MSP	8	9	+1
GSG	5	5	-
LSM	9	9	-
RSF	7	7	-
SBM	6	7	+1
VCR	9	10	+1
VMC	4	4	-
MPP	8	8	-
LGV	7	8	+1
MJB	7	7	-
SJG	8	7	-1
SLC	8	8	-
MLA	7	8	+1
SLB	8	8	-
JMM	9	10	+1
JMD	8	9	+1
TOG	3	4	+1
API	9	9	-
CPG	6	6	-
PPR	9	9	-
SPA	6	7	+1
MRD	6	6	-

VSH	7	7	-
CTM	8	10	+2
AZC	10	10	-
RAF	8	8	-
IAS	8	8	-
EAA	5	6	+1
MBG	10	10	-
CBG	6	7	+1
ICB	6	7	+1
ECS	7	7	-
ICS	4	5	+1
RCS	9	10	+1
FDD	6	7	+1
SGV	7	8	+1
ILM	6	7	+1
ALG	4	6	+2
MLG	5	6	+1
SMS	6	6	-
EMR	9	10	+1
YMM	8	9	+1
JNM	8	9	+1
LOP	8	8	-
COG	10	10	-
MPF	9	10	+1
MPR	7	6	-1
GSJ	5	5	-
GVC	5	6	-
NZC	8	10	+2
Medias	7,267	7,760	

Tabla 15: Comparativa de los resultados en el pre-test y en el post-test (Grupo A).

De los 71 participantes en la investigación, sólo 3 obtienen una calificación inferior tras aplicar la variable independiente, 34 participantes mantienen los mismos resultados y 34 participantes mejoran sus calificaciones:

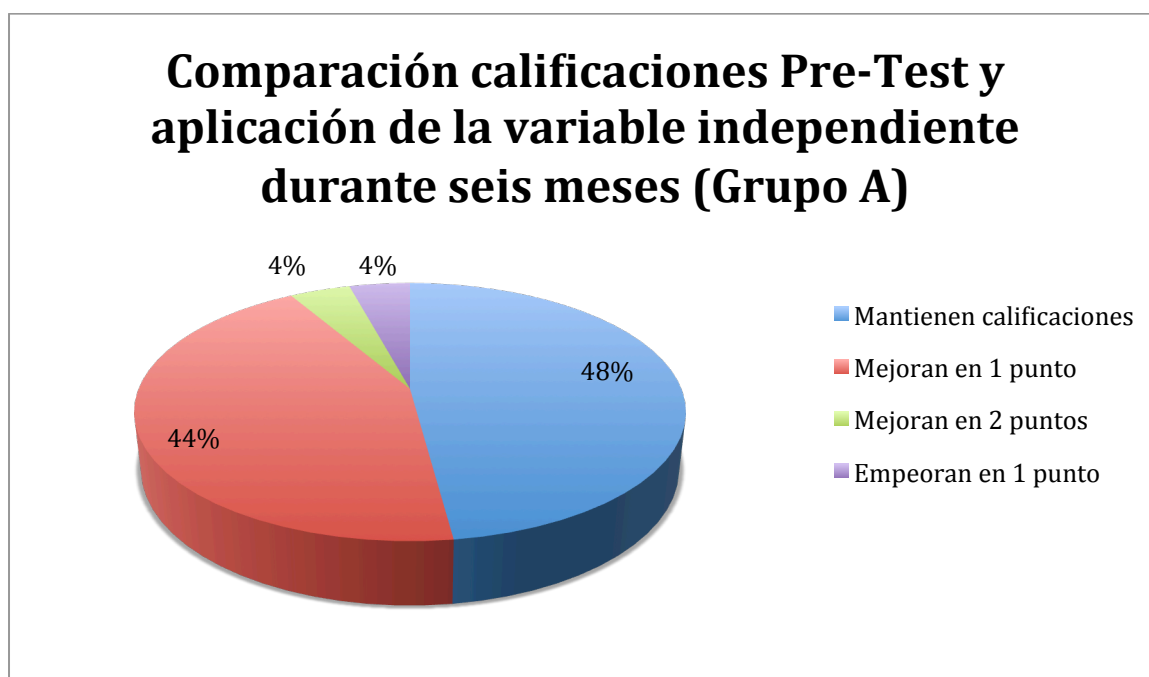


Tabla 16: Comparativa calificaciones Pre-test y aplicación de la variable independiente durante seis meses (Grupo A).

Por tanto, un 48% de los participantes mejoran sus calificaciones, un 48% las mantienen y un 4% obtienen una calificación inferior.

Pre-test (Grupo A)

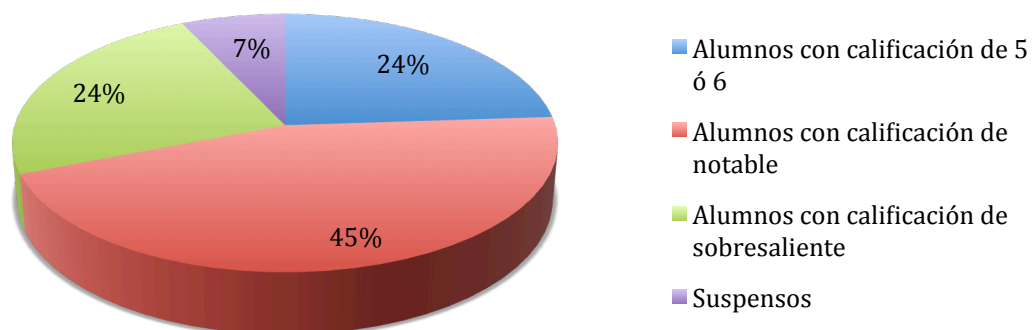


Tabla 17: Pre-Test (Grupo A).

Aplicación de la variable independiente durante 6 meses (Grupo A)

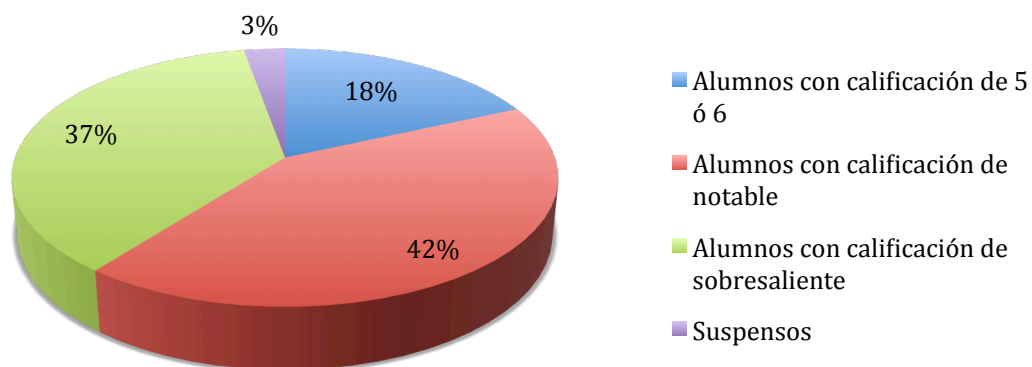


Tabla 18: Aplicación de la variable independiente durante 6 meses (Grupo A).

Cuando comparamos las calificaciones de los participantes en el pre-test y tras la aplicación de la variable independiente durante 6 meses observamos que los resultados en las calificaciones mejoran.

En el pre-test un 7% de los participantes suspendían la asignatura de lengua inglesa, mientras que a los 6 meses este porcentaje se reduce a un 3%. Un 24%

obtiene una calificación de 5 ó 6 en el pre-test y a los seis meses este porcentaje se reduce a un 18%, dato que también es positivo. Un 45% de los participantes obtienen calificación de notable en el pre-test y un 42% obtiene esta calificación a los seis meses, lo que no representa un resultado negativo, ya que la diferencia la absorbe la calificación de sobresaliente que se incrementa de un 24% en el pre-test a un 37% a los seis meses de la aplicación del método.

La diferencia del resultado de suspensos es de un 4%, la de los participantes que obtienen calificación de 5 ó 6 es de un 6%. La diferencia en las calificaciones de participantes con calificación de notable es de un 3% y, la diferencia más significativa es la de los participantes con calificación de sobresaliente que varía en un 13%.

Por tanto, podemos afirmar que las calificaciones que obtienen los participantes tras seis meses de aplicación de la variante independiente son mejores que las que obtuvieron en el pre-test.

Pasamos a comparar las calificaciones de la 1ª evaluación de 6º curso de Educación Primaria del Grupo A y calificaciones de la 1ª evaluación de 6º curso de Educación Primaria del Grupo B para comparar resultados de la misma evaluación (mismos contenidos) sin aplicar la variable independiente y aplicándola:

PARTICIPANTES GRUPO A 6º EP – 2015/2016	1ª EVAL	PARTICIPANTES GRUPO B 6º EP – 2016/2017	1ª EVAL
MAC	9	AD	8
LCV	6	AC	7
MJG	9	MD	7
PHM	7	AF	8
ADM	9	AG	7
AEL	7	MG	6
AFV	8	LG	9
CFP	8	EI	9
FGN	9	EI	5
PGM	6	EL	9
DHC	4	DL	9

MJB	7	EL	8
YML	8	MM	4
SLL	7	MM	8
BME	10	HM	9
SMM	8	CP	8
BMG	5	MR	7
PMC	9	AR	4
ARS	8	MS	9
DRS	8	MS	9
DSS	8	CS	8
MSP	8	ST	6
GSG	5	NY	5
LSM	9	AZ	10
RSF	7	RZ	8
SBM	6	MC	9
VCR	9	VC	6
VMC	4	JD	9
MPP	8	MG	7
LGV	7	AG	5
MJB	7	EM	6
SJG	8	CM	9
SLC	8	CM	9
MLA	7	IM	8
SLB	8	AM	6
JMM	9	AN	10
JMD	8	DN	6
TOG	3	PP	9
API	9	JQ	9
CPG	6	JR	9
PPR	9	AS	6
SPA	6	YS	7
MRD	6	JT	5

VSH	7	HT	5
CTM	8	AV	5
AZC	10	PZ	9
RAF	8	MA	3
IAS	8	RB	5
EAA	5	IC	8
MBG	10	FM	7
CBG	6	AJ	6
ICB	6	RJ	8
ECS	7	AL	8
ICS	4	GL	8
RCS	9	LL	8
FDD	6	AL	7
SGV	7	PM	9
ILM	6	PM	7
ALG	4	AM	5
MLG	5	JO	9
SMS	6	LP	7
EMR	9	LQ	9
YMM	8	CR	10
JNM	8	JR	5
LOP	8	LS	7
COG	10	AS	7
MPF	9	CS	3
MPR	7	ST	9
GSJ	5	MV	7
GVC	5	CV	10
NZC	8	MZ	6
		IB	7
Media Grupo A	7,267	Media Grupo B	7,305

Tabla 19: Comparativa calificaciones 1ª evaluación (Grupos A y B).

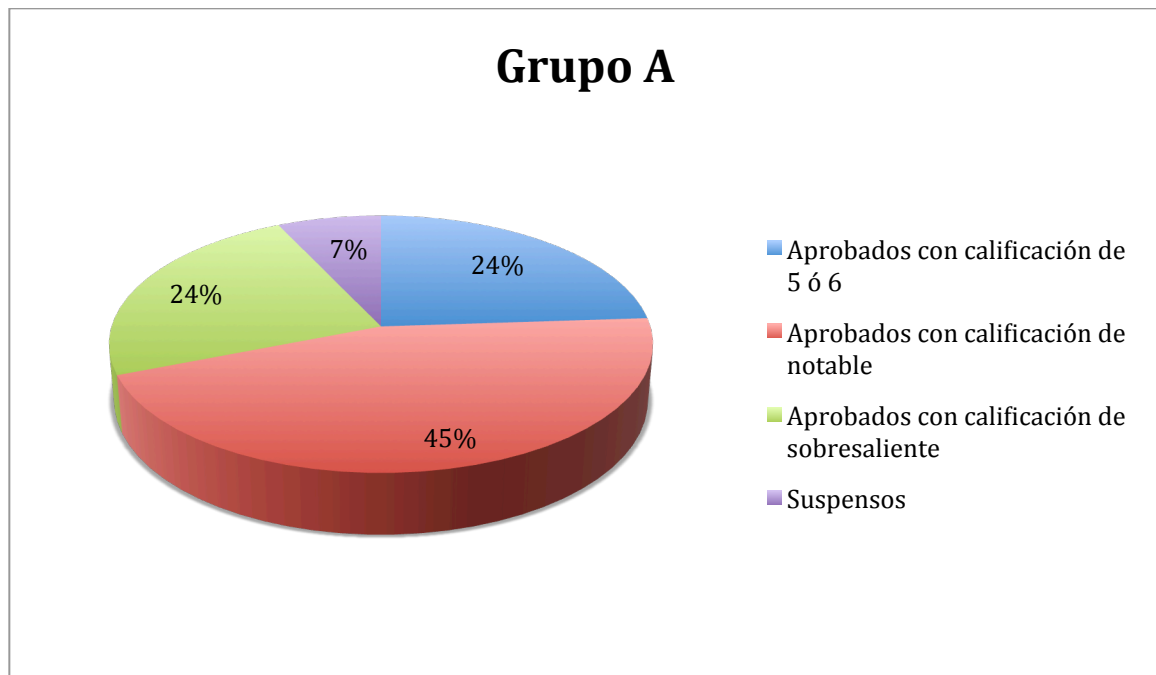


Tabla 20: Calificaciones 1ª evaluación (Grupo A).

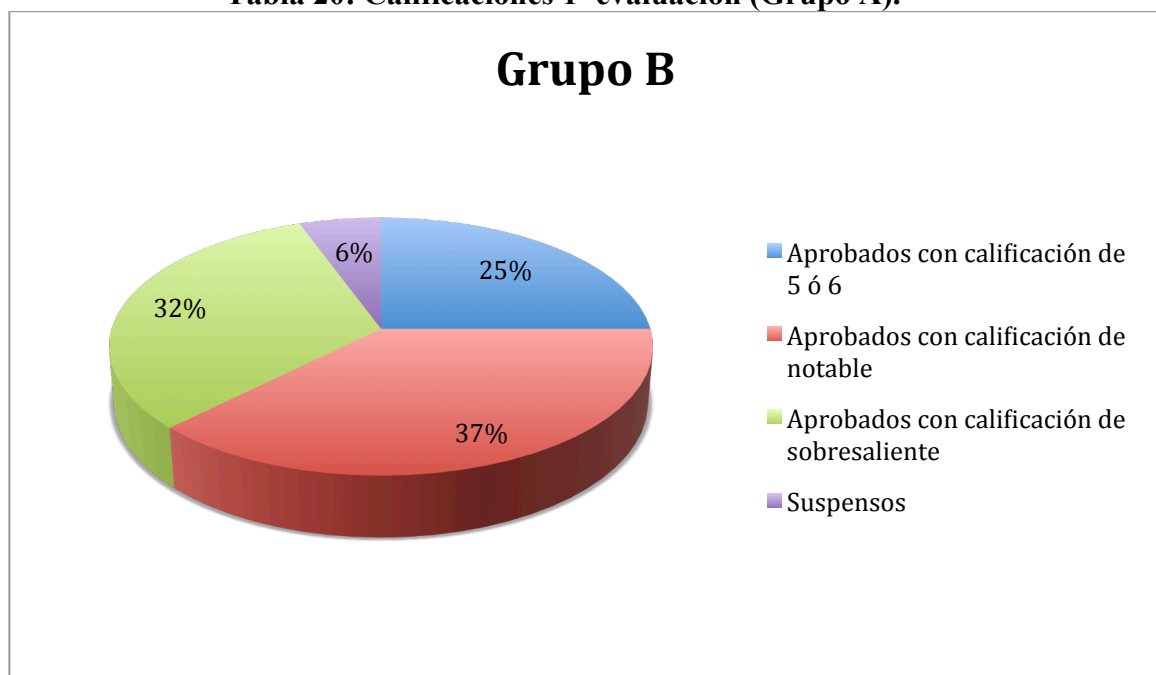


Tabla 21: Calificaciones 1ª evaluación (Grupo B).

Como se puede observar en las tablas, los resultados son ligeramente mejores en el Grupo B, el grupo al que se ha aplicado la variable independiente:

En el Grupo A un 7% de los participantes suspenden la asignatura de lengua inglesa, mientras que en el Grupo B suspende un 6%. En el Grupo A aprueban con calificación de 5 ó 6 un 24% y en el Grupo B un 25%. En el Grupo A aprueban con la calificación de notable un 45% mientras que en el Grupo B lo hacen un 38%.

El dato más significativo es el de los alumnos que aprueban la asignatura con la calificación de sobresaliente; en el Grupo A un 24% mientras que en el Grupo B contamos con un 32%.

Las diferencias, por tanto, de alumnos suspensos y alumnos que aprueban con un 5 ó un 6 es sólo de un 1% a favor del Grupo B. Las diferencias más significativas las encontramos en los alumnos que aprueban con la calificación de notable y sobresaliente. La diferencia entre los alumnos con calificación de notable es de un 7% a favor del Grupo A, mientras que la diferencia entre los alumnos con calificación de sobresaliente es de un 8% a favor del Grupo B.

Por tanto, a la luz de estos resultados, podemos concluir que, tras aplicar la variable independiente, los resultados más favorables son para aquellos alumnos cuya calificación inicial es de notable, ya que con la aplicación del proyecto sube el porcentaje de sobresalientes y baja el de notables, mientras que los demás resultados presentan una diferencia poco significativa.

Comparamos ahora las calificaciones de la 3ª evaluación de los participantes del Grupo A en el año 2014/2015 cuando cursaban 5º de Educación Primaria fuera del proyecto, y las calificaciones de la misma evaluación para los participantes del Grupo B dentro del proyecto para observar si estos datos arrojan resultados similares a los anteriores:

PARTICIPANTES GRUPO A 5º EP – 2014/2015	3ª EVAL	PARTICIPANTES GRUPO B 5º EP – 2015/2016	3ª EVAL
MAC	9	AD	8
LCV	7	AC	7
MJG	8	MD	8
PHM	8	AF	8
ADM	9	AG	7
AEL	8	MG	5
AFV	7	LG	9
CFP	9	EI	9
FGN	8	EI	5
PGM	7	EL	9
DHC	4	DL	9

MJB	7	EL	7
YML	7	MM	4
SLL	6	MM	8
BME	10	HM	9
SMM	8	CP	8
BMG	4	MR	8
PMC	9	AR	2
ARS	9	MS	9
DRS	8	MS	9
DSS	8	CS	7
MSP	9	ST	5
GSG	6	NY	5
LSM	9	AZ	10
RSF	8	RZ	8
SBM	6	MC	9
VCR	9	VC	6
VMC	4	JD	9
MPP	8	MG	7
LGV	6	AG	5
MJB	4	EM	3
SJG	6	CM	9
SLC	8	CM	9
MLA	7	IM	8
SLB	9	AM	4
JMM	9	AN	10
JMD	8	DN	5
TOG	3	PP	10
API	8	JQ	9
CPG	5	JR	10
PPR	8	AS	6
SPA	6	YS	6
MRD	6	JT	5

VSH	6	HT	5
CTM	6	AV	4
AZC	10	PZ	9
RAF	7	MA	2
IAS	8	RB	3
EAA	5	IC	8
MBG	10	FM	5
CBG	6	AJ	6
ICB	6	RJ	8
ECS	6	AL	8
ICS	4	GL	8
RCS	8	LL	8
FDD	6	AL	7
SGV	6	PM	9
ILM	6	PM	7
ALG	3	AM	5
MLG	5	JO	9
SMS	6	LP	7
EMR	9	LQ	9
YMM	6	CR	10
JNM	8	JR	4
LOP	7	LS	7
COG	10	AS	7
MPF	8	CS	3
MPR	7	ST	9
GSJ	4	MV	7
GVC	4	CV	10
NZC	6	MZ	6
		IB	5
Media Grupo A	6,97	Media Grupo B	7,05

Tabla 22: Comparativa calificaciones 3ª evaluación (Grupos A y B).

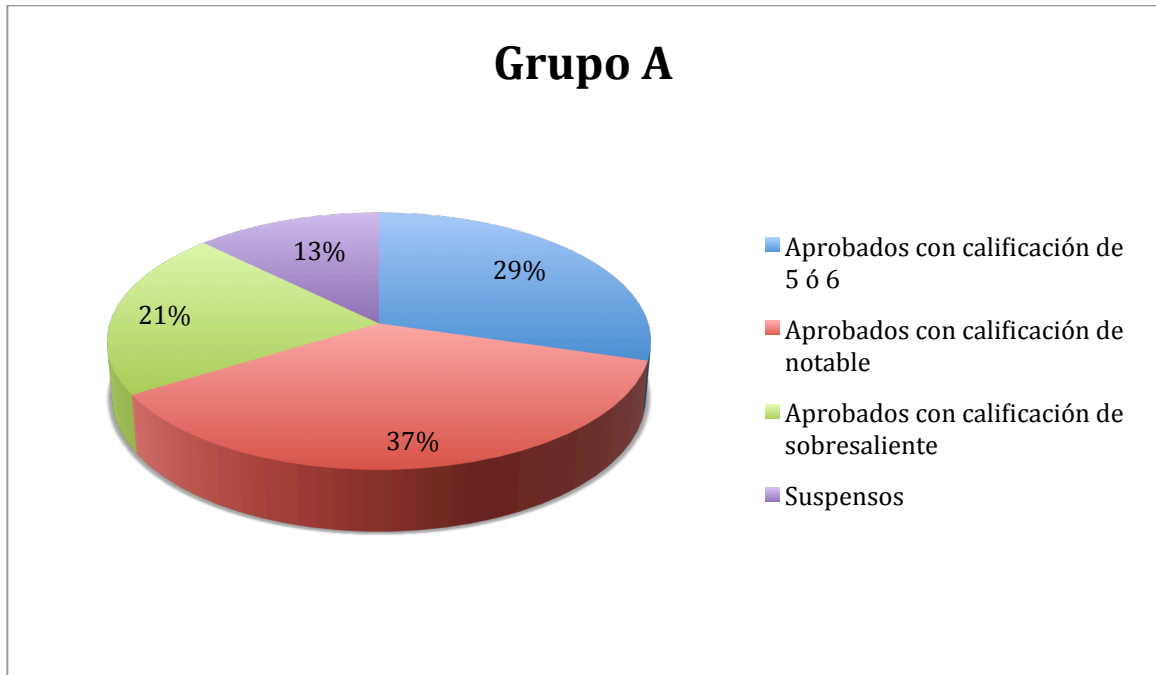


Tabla 23: Calificaciones 3ª evaluación (Grupo A).

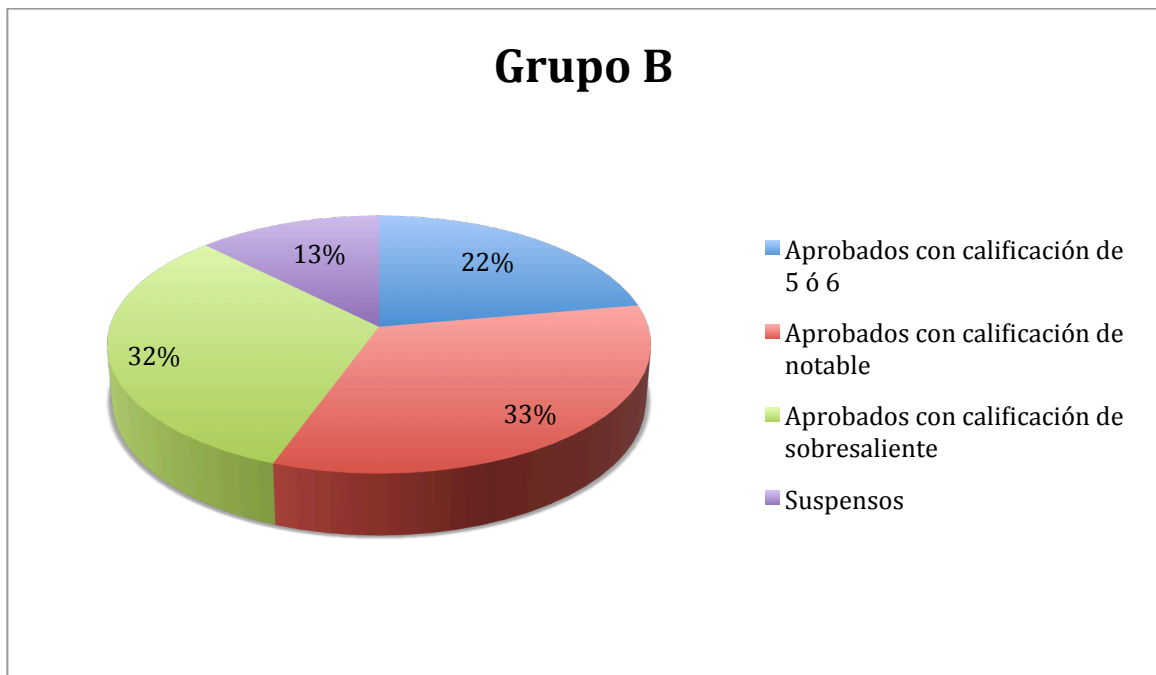


Tabla 24: Calificaciones 3ª evaluación (Grupo B).

Como se puede observar en las tablas, los resultados son mejores en el Grupo B, el grupo al que se ha aplicado la variable independiente:

En el Grupo A un 13% de los participantes suspenden la asignatura de lengua inglesa, y en el Grupo B se obtienen exactamente los mismos resultados. En el Grupo A aprueban con calificación de 5 ó 6 un 30% y en el Grupo B un 22%. En el

Grupo A aprueban con la calificación de notable un 37% mientras que en el Grupo B lo hacen un 33%. Por último, los alumnos que aprueban la asignatura con la calificación de sobresaliente en el Grupo A representan un 21% mientras que en el Grupo B son un 32%.

Por tanto, no encontramos diferencias entre los alumnos que suspenden la asignatura. De los participantes que aprueban con una calificación de 5 ó 6 entre ambos grupos observamos una diferencia de un 8% a favor del Grupo A. La diferencia entre los alumnos con calificación de notable es de un 4% a favor del Grupo A y, por último, la diferencia entre los alumnos con calificación de sobresaliente es de un 11% a favor del grupo B.

Una vez más, observamos que el valor más alto de diferencia se encuentra en los participantes que consiguen la calificación de sobresaliente. Sin embargo, en este caso, sí que se observa, a excepción de los alumnos suspensos que permanecen iguales, una mejoría general en los resultados, ya que con la aplicación del proyecto sube el porcentaje de sobresalientes y baja considerablemente el de alumnos que consiguen la calificación de 5 ó 6.

Por último, analizamos los datos que resultan del estudio de la evolución del Grupo B a los 6 meses de la aplicación de la variable independiente y a los 13 meses. Para ello, comparamos las calificaciones de la 1ª evaluación de 5º curso de Educación Primaria (antes de aplicar la variable independiente) con las calificaciones de la 3ª evaluación de 5º curso de Educación Primaria (6 meses aplicando la variable independiente) y con las calificaciones de la 2ª evaluación de 6º curso de Educación Primaria del mismo grupo (13 meses aplicando la variable independiente).

GRUPO B	PRE-TEST (1ª EVAL 5º EP 2015/2016)	POST-TEST A LOS 6 MESES (3ª EVAL 5º EP 2015/2016)	POST-TEST A LOS 13 MESES (2ª EVAL 6º EP 2016/2017)	DIFERENCIA CON PRE- TEST A LOS 6 MESES	DIFERENCIA CON PRE- TEST A LOS 13 MESES
AD	8	8	8	-	-
AC	7	7	7	-	-
MD	8	8	8	-	-
AF	8	8	8	-	-

AG	7	7	7	-	-
MG	5	5	6	-	+1
LG	8	9	9	+1	+1
EI	8	9	9	+1	+1
EI	5	5	6	-	+1
EL	9	9	9	-	-
DL	6	9	9	+3	+3
EL	6	7	8	+1	+2
MM	3	4	4	+1	+1
MM	8	8	8	-	-
HM	9	9	9	-	-
CP	9	8	9	-1	-
MR	7	8	7	+1	-
AR	2	2	4	-	+2
MS	8	9	9	+1	-
MS	8	9	10	+1	+2
CS	7	7	8	-	+2
ST	5	5	4	-	-1
NY	5	5	5	-	-
AZ	10	10	10	-	-
RZ	8	8	8	-	-
MC	9	9	9	-	-
VC	6	6	6	-	-
JD	9	9	10	-	+1
MG	6	7	8	+1	+2
AG	4	5	5	+1	+1
EM	3	3	5	-	+2
CM	9	9	10	-	+1
CM	8	9	9	+1	+1
IM	8	8	8	-	-
AM	4	4	4	-	-
AN	9	10	10	+1	+1

DN	5	5	6	-	+1
PP	9	10	9	+1	-
JQ	9	9	9	-	-
JR	9	10	9	+1	-
AS	4	6	6	+2	+2
YS	5	6	6	+1	+1
JT	5	5	4	-	-1
HT	4	5	6	+1	+2
AV	4	4	5	-	+1
PZ	9	9	9	-	-
MA	2	2	2	-	-
RB	3	3	4	-	+1
IC	8	8	8	-	-
FM	5	5	5	-	-
AJ	5	6	7	+1	+2
RJ	8	8	8	-	-
AL	9	8	9	-1	-
GL	8	8	8	-	-
LL	8	8	8	-	-
AL	6	7	7	+1	+1
PM	9	9	9	-	-
PM	7	7	8	-	+1
AM	5	5	6	-	+1
JO	9	9	10	-	+1
LP	7	7	7	-	-
LQ	9	9	9	-	-
CR	9	10	10	+1	+1
JR	3	4	5	+1	+2
LS	7	7	8	-	+1
AS	6	7	7	+1	+1
CS	3	3	2	-	-1
ST	8	9	9	+1	+1

MV	7	7	7	-	-
CV	9	10	10	+1	+1
MZ	5	6	6	+1	+1
IB	5	5	6	-	+1
Medias	6,694	7,055	7,319		

Tabla 25: Evolución grupo B.

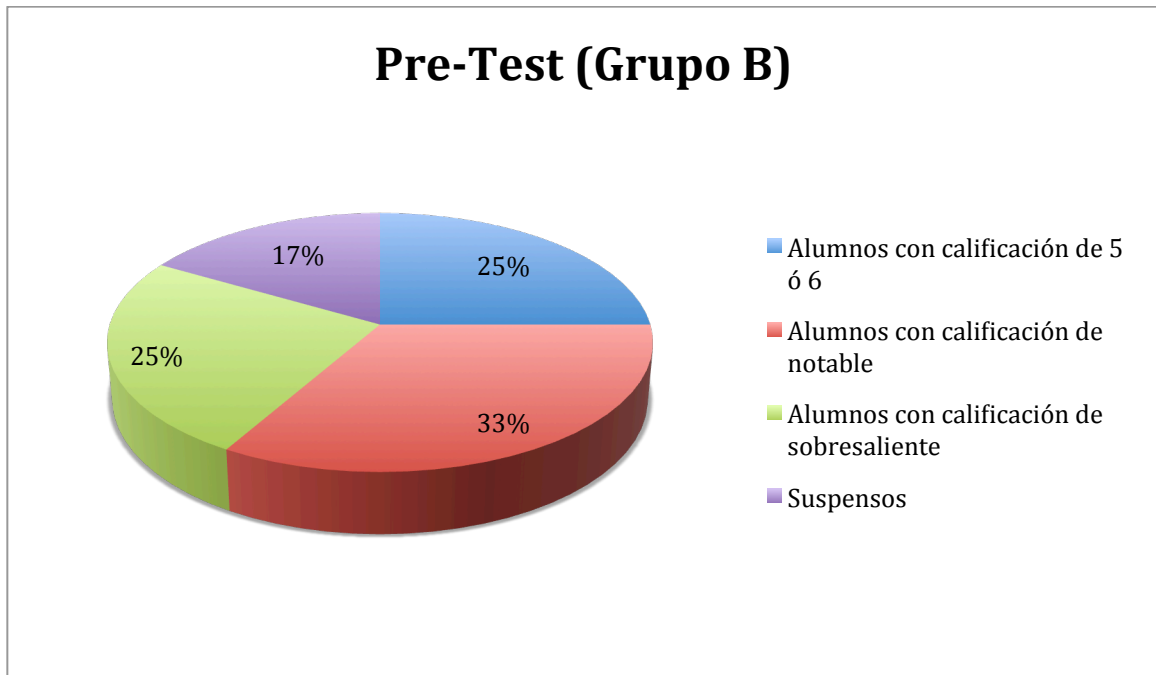


Tabla 26: Pre-test (Grupo B).

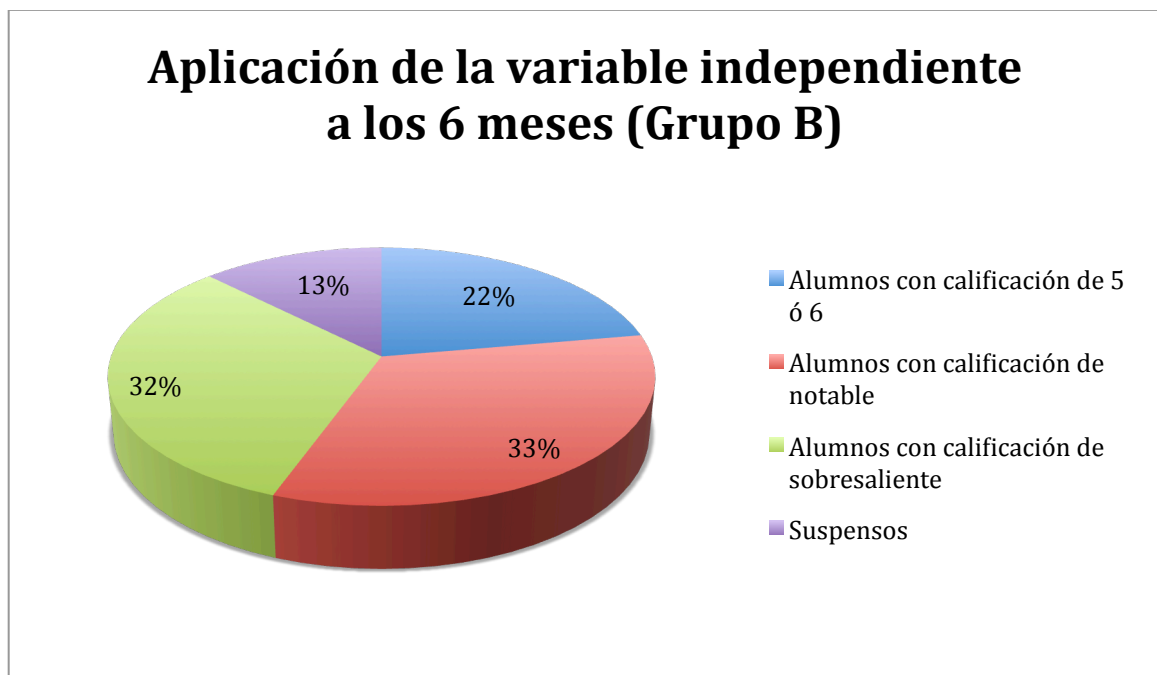


Tabla 27: Aplicación de la variable independiente a los 6 meses (Grupo B).

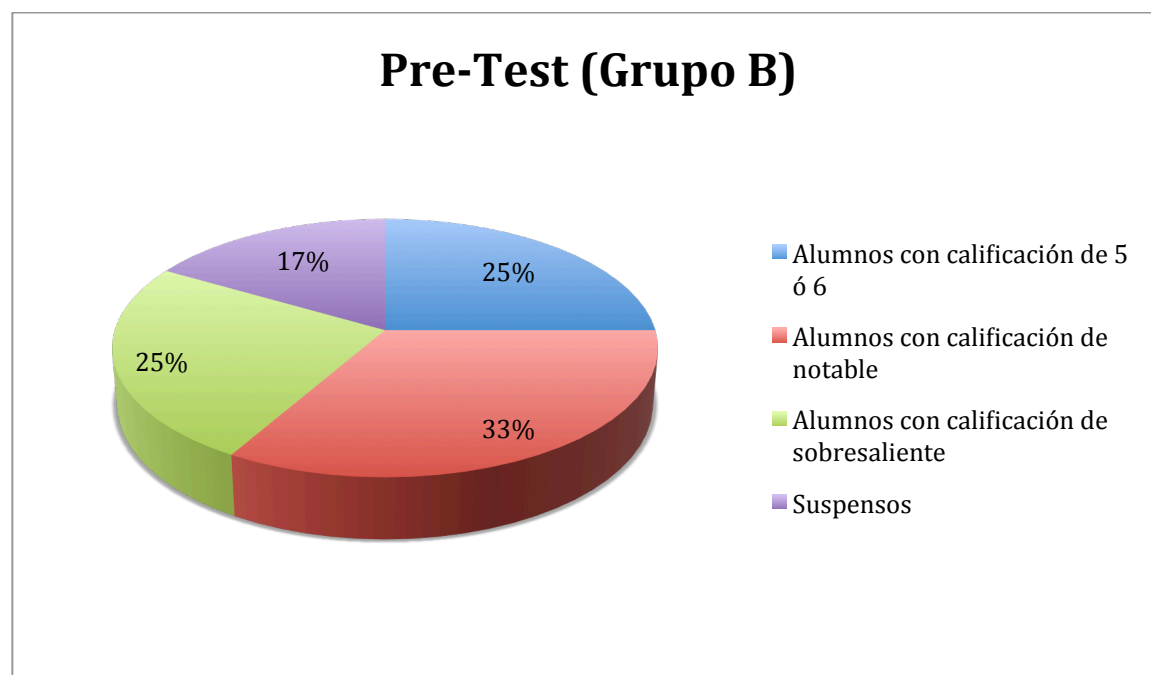
Observamos que, tras aplicar la variable independiente durante 6 meses, los resultados académicos de los participantes mejoran.

En el pre-test un 17% de los participantes suspende la asignatura de lengua inglesa, mientras que a los 6 meses tras aplicar la variable independiente, se reduce a un 13%. Un 25% de los participantes obtienen una calificación de 5 ó 6 en el pre-test y un 22% obtiene esta calificación a los 6 meses. El porcentaje de alumnos que obtiene la calificación de notable no varía a los 6 meses, mientras que el porcentaje de alumnos que es calificado con sobresaliente es de 25% en el pre-test y de un 32% a los 6 meses.

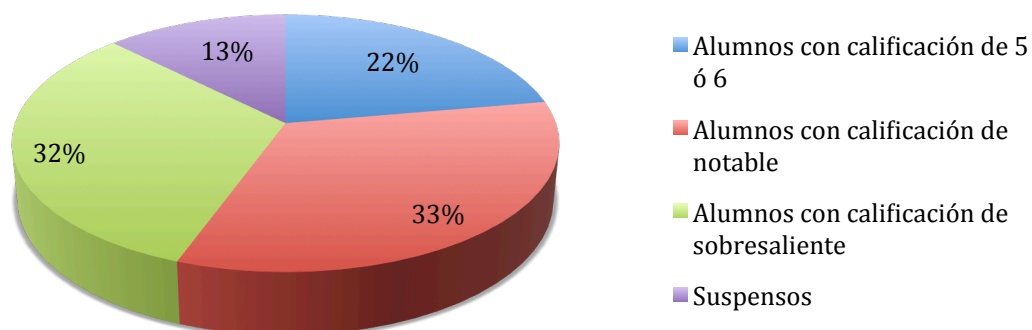
La diferencia entre los alumnos que suspenden el pre-test y los que suspenden a los 6 meses es de un 4%. La diferencia entre los participantes que obtienen un 5 ó un 6 es de 3%. No se registran diferencias entre los resultados para la calificación de notable y, una vez más, el valor más significativo es el de sobresaliente, con una diferencia de un 7% tras aplicar la variable independiente.

Observamos que, a excepción del porcentaje de alumnos que obtienen la calificación de notable, los demás resultados demuestran mejoría tras la aplicación de la variable independiente a los seis meses.

Veamos ahora los resultados tras trece meses:



Aplicación de la variable independiente durante 6 meses (Grupo B)



Post-test (Aplicación de la variable independiente durante 13 meses) (Grupo B)

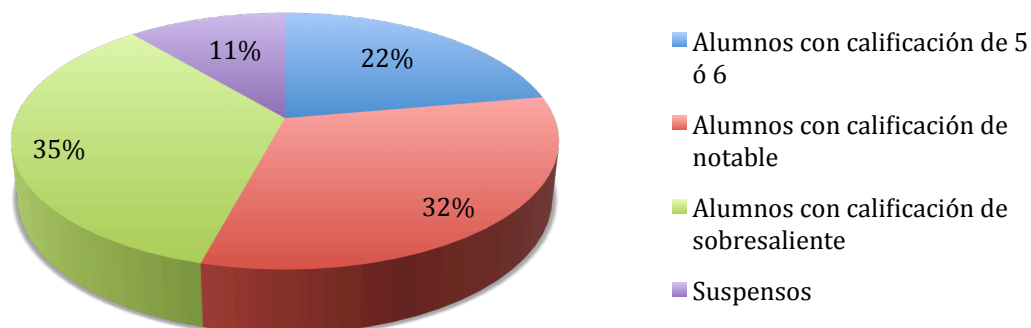


Tabla 28: Post-test (Aplicación de la variable independiente durante 13 meses) (Grupo B).

Observamos que, tras aplicar la variable independiente durante 6 meses, los resultados académicos de los participantes mejoran y tras aplicarla durante 13 meses los resultados continúan mejorando, aunque menos significativamente.

En el pre-test un 17% de los participantes suspende la asignatura de lengua inglesa, mientras que a los 6 meses tras aplicar la variable independiente, se reduce a un 13% y a los 13 meses vuelve a reducirse hasta un 11%. Un 25% de los

participantes obtienen una calificación de 5 ó 6 en el pre-test, un 22% obtiene esta calificación a los 6 meses y el mismo porcentaje la obtiene a los 13 meses. El porcentaje de alumnos que obtiene la calificación de notable no varía a los 6 meses (33%) pero sí lo hace a los 13 meses reduciéndose a un 32%, mientras que el porcentaje de alumnos que es calificado con sobresaliente es de 25% en el pre-test, 32% a los 6 meses y 35% a los 13 meses.

Observamos, por tanto, que la diferencia entre los alumnos que suspenden el pre-test y los que suspenden a los 6 meses de la aplicación de la variable independiente es de un 4% y aumenta a un 6% de diferencia a los 13 meses a favor de la aplicación de la variable, mejorando los resultados académicos de los participantes.

La diferencia entre los participantes que obtienen un 5 ó un 6 es de un 3% a los 6 meses y no varía a los 13 meses, por lo que podemos deducir que los resultados son favorables al verse reducido el número de suspensos y mantenerse el número de los alumnos que obtienen 5 ó 6.

En cuanto a la calificación de notable, no se registran diferencias entre el pre-test y los resultados a los 6 meses pero sí a los 13 meses con un diferencia de un 1%, dato que no resulta muy significativo pero que, de nuevo, demuestra mejores resultados tras la aplicación de la variable porque esa diferencia la absorbe la calificación de sobresaliente.

Las calificaciones de sobresaliente son las que arrojan resultados más claros. Se observa una diferencia de 7% a favor de la aplicación de la variable independiente a los 6 meses y esta diferencia con el pre-test se incrementa en un 3% más (10% de diferencia total) tras 13 meses de permanencia en el proyecto.

Es también significativo estudiar el número de participantes que mantiene las calificaciones del pre-test a los 6 y a los 13 meses, los participantes que mejoran su calificación y aquellos que la empeoran:

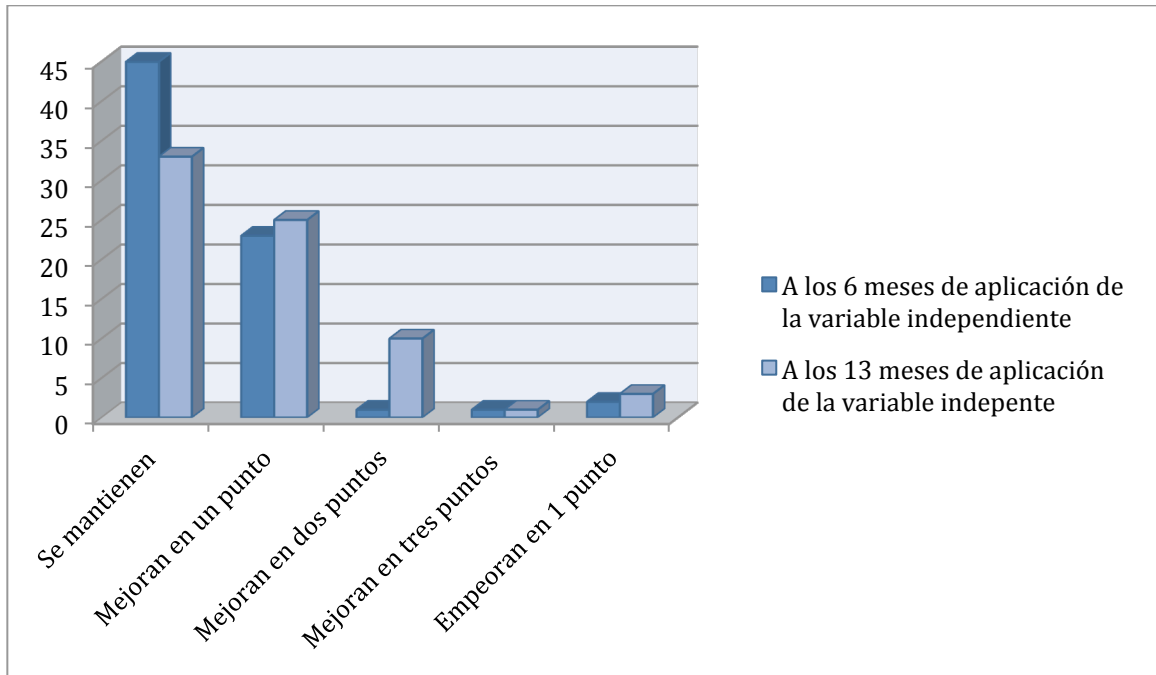


Tabla 29: Mejora en las calificaciones (Grupo B).

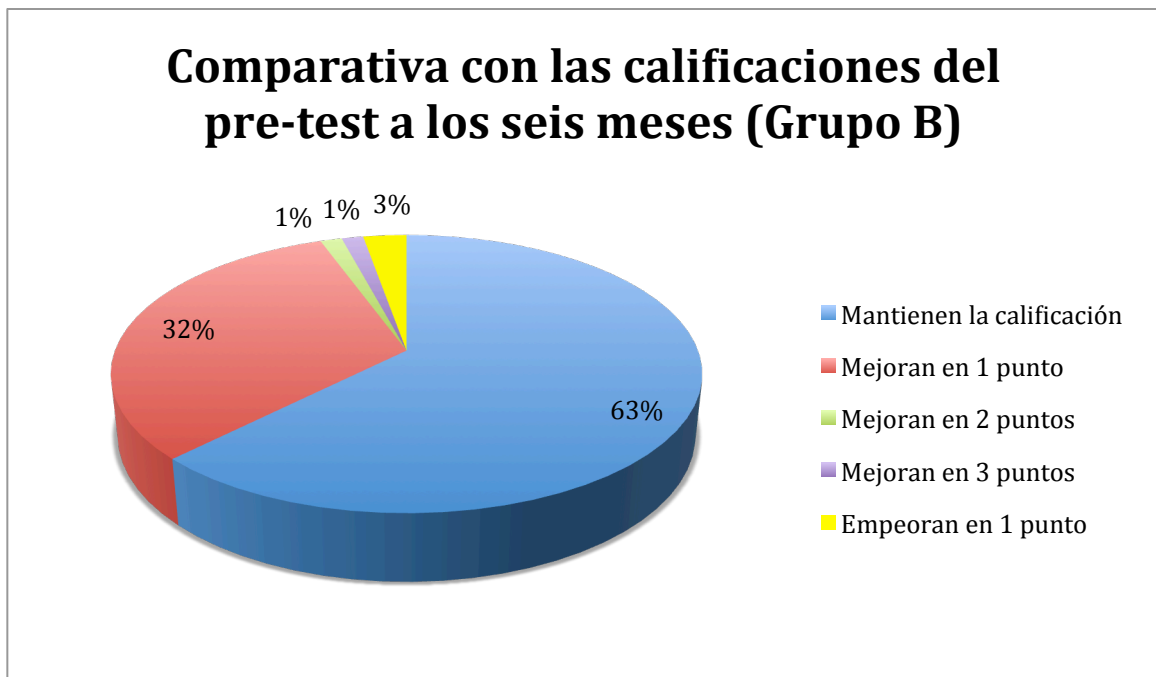


Tabla 30: Comparativa con las calificaciones del pre-test a los seis meses (Grupo B).

Comparativa con las calificaciones del pre-test a los trece meses (Grupo B)

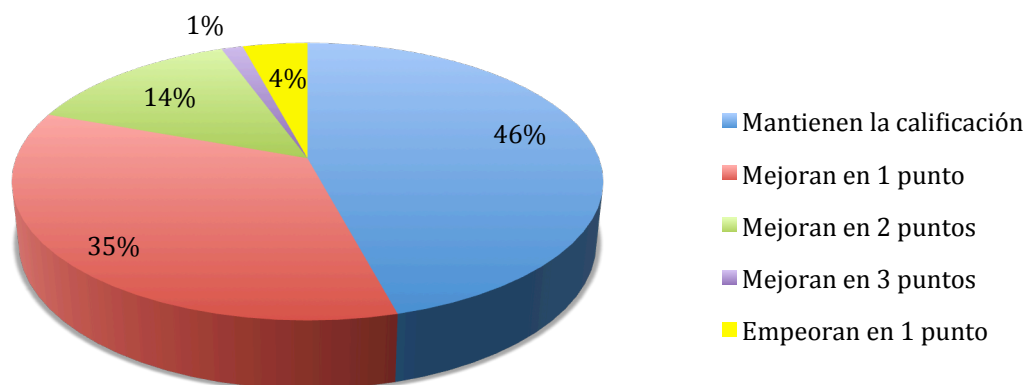


Tabla 31: Comparativa con las calificaciones del pre-test a los trece meses (Grupo B).

Como se puede observar, a los 6 meses el porcentaje de alumnos que mejora sus calificaciones (34%) no supera a aquellos que la mantienen (63%), mientras que a los 13 meses se aprecia un cambio significativo, ya que el 50% de los participantes mejora sus calificaciones, un 46% las mantiene y solo un 4% las empeora.

Este dato, por tanto, nos lleva a pensar que el tiempo durante el que se aplica la variable independiente tiene especial importancia en la confirmación de la hipótesis.

6.1.2. INFORME DE RESULTADOS DE LAS PRUEBAS EXTERNAS

En este apartado incluimos el informe que envía la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid a los centros a partir de los resultados que han sido obtenidos por los alumnos de sexto curso de toda la Comunidad de Madrid.

La prueba se aplicó el 1 de junio de 2017 y contó con aplicadores y correctores externos en la dirección de área territorial de Madrid-capital, a la que pertenece el colegio objetivo de este estudio.

En la prueba se midieron las destrezas de comprensión oral y escrita y de expresión escrita. La comprensión oral se midió a través de la escucha de dos

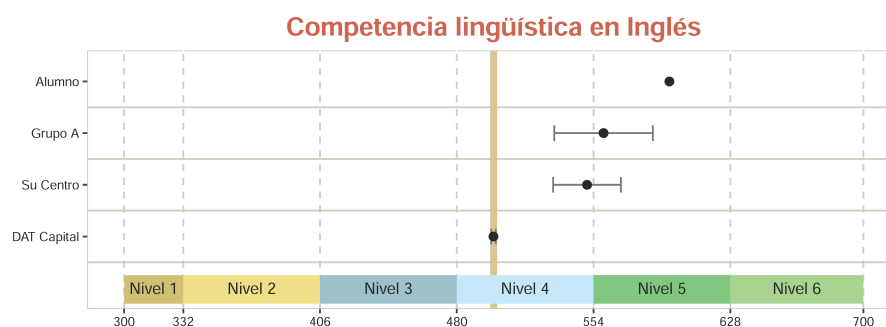
audiciones y consistía en la discriminación de opciones a modo de test con opciones múltiples por parte de los alumnos. La comprensión escrita, de igual manera, consistió en dos lecturas comprensivas y *tests* con opciones múltiples. Para medir la expresión escrita, los alumnos debían escribir dos redacciones siguiendo las pautas marcadas en cuanto al tema y contenidos de las mismas.

El informe que hace llegar la Comunidad de Madrid a los centros aporta información acerca de los resultados obtenidos por el alumno, la media de estos resultados por parte de su grupo (clase), la media de estos resultados por parte del centro (en este caso, las tres clases de sexto curso con las que cuenta el centro y que son los participantes del Grupo B en este estudio), la media de los resultados obtenidos por los alumnos de la Comunidad de Madrid que responde a la barra vertical, y, finalmente, la media de los resultados obtenidos por los alumnos pertenecientes al distrito de área territorial de Madrid-capital, en el que las pruebas fueron aplicadas y corregidas por agentes externos a los centros. En el resto de los distritos de área territorial de la Comunidad de Madrid las pruebas se aplicaron y corrigieron por profesores del mismo centro pertenecientes a otros niveles de la etapa de primaria. Incluimos el informe de uno de los alumnos a modo de ejemplo:

EVALUACIÓN FINAL 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA INFORME DE ALUMNO

Centro: MADRES CONCEPCIONISTAS
Localidad: Madrid **Alumno:** 001 **Grupo:** A
Evaluación: EXTERNA

En el gráfico se muestra la puntuación media y el nivel de rendimiento alcanzado por el alumno en la Competencia lingüística en Inglés, junto con las puntuaciones medias de su grupo, su centro educativo, su zona geográfica (Dirección de Área Territorial DAT) y de la Comunidad de Madrid. El punto representa la puntuación media obtenida en la materia evaluada, la línea alrededor del punto representa el intervalo de confianza al 95% para el conjunto de alumnos (del grupo, centro y DAT), y la barra vertical representa la puntuación media de la Comunidad de Madrid.



Niveles de rendimiento

La tabla siguiente describe las tareas asociadas a cada uno de los niveles en **Competencia lingüística en Inglés**.

El o la estudiante que ha alcanzado un determinado nivel de competencia es capaz de realizar la mayoría de las tareas que se indican en ese nivel y en los inferiores, pero tiene dificultades para realizar algunas de las tareas señaladas en los niveles superiores.

Nivel	Qué es capaz de hacer el alumno en cada nivel de rendimiento
Nivel 6	El alumno o alumna comprende lo esencial y los puntos principales de noticias breves. Es capaz de responder a preguntas sobre datos e ideas explícitas en el texto y localizar información específica. Transmite las ideas con claridad y coherencia y usa con corrección las formas verbales.
Nivel 5	Aplica de manera adecuada las normas gramaticales y ortográficas. Comprende información esencial y localiza información específica en material informativo sencillo y en textos breves. Comprende y reflexiona sobre la información de textos para obtener una respuesta, así como identifica el sentido global de un texto sobre temas familiares y de su interés. Transmite las ideas con claridad y sin contradicciones. Usa con corrección las formas verbales. Utiliza vocabulario adecuado a su edad y al contexto, utilizando correctamente sinónimos, pronombres y deícticos.
Nivel 4	El alumno o alumna aplica de manera adecuada las normas gramaticales y ortográficas. Comprende información esencial y localiza información específica en material informativo sencillo. Es capaz de comprender lo esencial y los puntos principales de noticias y textos breves e identificar palabras clave de un texto sobre temas familiares y de interés para facilitar la comprensión. Responde a preguntas sobre datos e ideas explícitas en el texto y usa con corrección las formas verbales. Utiliza el vocabulario adecuado a su edad y al contexto, utilizando correctamente sinónimos, pronombres y deícticos.
Nivel 3	Comprende información de textos de diferente tipo a través de preguntas previas, localizando la información más importante. Reflexiona sobre esta información para obtener una respuesta. Responde a preguntas sobre datos e ideas explícitas en el texto. Comprende la información esencial y localiza información específica en material informativo sencillo como menús, recetas, horarios, catálogos, listas de precios, etc. También es capaz de comprender los puntos principales de noticias breves y artículos de revistas para jóvenes que traten temas que les sean familiares o sean de su interés (deportes, grupos musicales, fiestas, eventos deportivos, etc.). Comprende mensajes y anuncios públicos que contenga instrucciones, indicaciones u otro tipo de información y reflexiona sobre ellos. Transmite las ideas con claridad, sin contradicciones y con coherencia.
Nivel 2	Comprende lo esencial y los puntos principales de textos breves, así como de noticias breves y artículos de revistas para jóvenes que traten temas que les sean familiares o sean de su interés (deportes, grupos musicales, fiestas, eventos deportivos, etc.). Identifica palabras clave de un texto sobre temas familiares y de interés para facilitar la comprensión. Responde a preguntas sobre datos e ideas explícitas en el texto.
Nivel 1	Comprende mensajes y anuncios públicos que contengan instrucciones, indicaciones u otro tipo de información (por ejemplo: números, precios, horarios, en una estación o en unos grandes almacenes). Responde a preguntas sobre datos e ideas explícitas en el texto.

Tabla 32: Informe Consejería de Educación (Comunidad de Madrid).

Como se puede observar, la media de los centros de la Comunidad de Madrid y la media de dirección regional de área territorial en Madrid-capital se sitúa en el nivel 4. La horquilla para nuestro centro (grupo B en este estudio) se sitúa entre los niveles 4 y 5 y, por tanto, es superior.

Para analizar estos datos, hemos tenido en cuenta el número de alumnos que ha llegado a cada uno de los niveles que propone la Comunidad de Madrid. Contamos con los resultados de 73 alumnos.

Para el resto de las técnicas de recogida de datos de nuestra investigación, hemos tenido en cuenta los datos de 72 participantes, porque como se explicó en el apartado dedicado a los participantes, tres alumnos fueron excluidos: uno por repetir curso y, por tanto, haber pasado del Grupo A (2015-2016) al Grupo B (2016-2017) y otros dos alumnos por ser de nueva incorporación al centro en el curso 2016-2017. Sin embargo, en los resultados de la Comunidad de Madrid estos alumnos sí que están incluidos ya que el profesor-investigador no tiene acceso para conocer el código de estos alumnos y poder discriminarlos. En cualquier caso, esto no afecta a los resultados porque, aunque no se les ha aplicado la variable independiente el mismo número de meses que al resto, sí que se les ha aplicado al menos durante el curso 2016-2017 y en el caso del alumno repetidor, a este participante sí que se le ha aplicado la variable independiente durante el mismo número de meses que al resto. Cabe destacar también que uno de los alumnos que sí pertenece a la muestra de este estudio, no se presentó a estas pruebas por enfermedad.

También tenemos que señalar que, aunque la recogida de datos para este estudio de investigación se delimitó hasta el mes de abril de 2017 para el Grupo B, el proyecto continuó llevándose a cabo hasta final de curso (junio 2017). Por ello, la prueba externa que nos ocupa en este apartado no debe entenderse como un instrumento de evaluación de los alumnos que tiene lugar dos meses después del final del proyecto sino que se produce mientras que el proyecto, y por tanto el método, está siendo aplicado a los alumnos.



Tabla 33: Resultados Prueba Externa.

Para la recogida de datos, cuando un participante estaba justo en la barra límite entre dos niveles, se ha considerado el nivel inferior.

Como se puede observar, un 0% de los participantes se sitúan en el nivel 1, dato muy satisfactorio. Un 6% de los participantes se sitúa en el nivel 2, un 16% se sitúa en el nivel 3, un 25% en el nivel 4, un 37% en el nivel 5 y un 16% en el nivel 6. Es también importante destacar que la moda estadística de los datos se sitúa en el nivel 5, dato muy satisfactorio.

Por tanto, a la luz de estos resultados, podemos observar que más de la mitad de los participantes (53%) se sitúan en los dos niveles más altos, los niveles 5 y 6 y superan a las medias que aporta la Consejería de Educación de los alumnos de centros de la Comunidad de Madrid y también de centros del distrito de área territorial de Madrid-centro, que se sitúan en el nivel 4. Por otro lado, un 22% de los participantes se sitúan por debajo de la media del resto de centros de la Comunidad de Madrid y un 25% están en el mismo nivel que la media de los centros de la Comunidad de Madrid.

Si consideramos que los resultados se dividen en seis niveles, podemos valorar que los niveles 1, 2 y 3 serían los niveles más bajos y los niveles 4, 5 y 6 serían los niveles satisfactorios. Un 22% de los participantes se sitúan en los niveles más bajos frente a un 78% de los participantes que se sitúan en los niveles

satisfactorios. Consideramos, por tanto, que los resultados son buenos aunque, obviamente, existe espacio para la mejora.

Consideramos que el resto de centros de la Comunidad de Madrid, incluyendo los que pertenecen al distrito de área territorial de Madrid-centro, no aplican el método *Role Learning*, (aunque pueden estar aplicando otro tipo de metodologías activas) y, por tanto, concluimos a la luz de este informe que la media de los resultados de los alumnos a los que se ha aplicado la variable independiente consiguen resultados superiores a la media de los alumnos de aquellos centros de la Comunidad de Madrid en los que esta variable no ha sido aplicada.

Al no aportar el informe datos de calificaciones del 0 al 10, resulta más complicado hacer una comparación de los resultados que obtienen los alumnos tras trece meses de aplicación de la variable independiente y los resultados que obtienen en esta prueba externa que, al ser realizada por un tercer agente, sin duda aporta datos necesarios para la validez de esta investigación.

En cualquier caso, si consideramos que los niveles 5 y 6 corresponden a las calificaciones de notable y sobresaliente respectivamente, observamos que un 16% habría conseguido la calificación de sobresaliente y un 37% la de notable. Tras trece meses de aplicación de la aplicación de la variable independiente, en el apartado anterior observábamos que un 35% conseguía la calificación de sobresaliente y un 32% la de notable. Por tanto, como se puede apreciar, los resultados son peores en esta prueba externa, siendo el total de un 53% los que obtienen estas calificaciones superiores, frente a un 67% que las conseguían en las calificaciones de la 2ª evaluación. En cualquier caso, es importante destacar que, en ambos casos, la mayoría de los participantes se sitúan en estos dos niveles más altos.

Consideramos ahora los niveles 3 y 4 como las calificaciones de suficiente y bien respectivamente. En esta prueba externa, un 25% habría obtenido la calificación de bien y un 16% la de suficiente, en total un 41% de los alumnos consiguen la calificación de suficiente o bien. Comparamos estos datos con los de las calificaciones de la segunda evaluación de 6º y observamos que un 22% obtuvo la calificación de 5 ó 6, por tanto, existe una diferencia de un 19% con los resultados obtenidos por la profesora-investigadora en el aula.

Por último consideramos los niveles 1 y 2 como correspondientes a la calificación de insuficiente. Un 6% de los participantes habrían suspendido la prueba externa, mientras que en los resultados de la calificación obtenida en la evaluación

tras 13 meses de aplicación de la variable independiente, suspendía un 11%. En este caso, los resultados obtenidos en la prueba externa son mejores que los obtenidos por la profesora-investigadora en el aula.

Por tanto, podríamos concluir que en esta prueba un 14% de los alumnos con calificaciones más altas en el post-test bajan sus calificaciones y un 5% de los alumnos con calificación de insuficiente sube sus calificaciones en esta prueba, resultando en el 19% que se observaba que han absorbido los niveles 3 y 4 (calificación de 5 y 6 respectivamente).

De todos modos, debemos tener en cuenta que estas pruebas externas estandarizadas pueden producir niveles de ansiedad altos en algunos de los participantes e influir negativamente en sus resultados, ya que las pruebas no son aplicadas por profesores del centro y, obviamente, los alumnos tienen un nivel de estrés añadido al tener que demostrar en una única prueba sus conocimientos de la lengua inglesa.

Otro punto muy importante a tener en cuenta es que esta prueba no mide la destreza de expresión oral, uno de los puntos fuertes que precisamente es claro objetivo del método *Role Learning*.

6.1.3. RÚBRICAS

Este instrumento de evaluación es creado por la profesora-investigadora de este estudio para medir la destreza de expresión oral en cada evaluación (Anexo 6). Las rúbricas nos permiten evaluar el aprendizaje o las capacidades del alumno desde un enfoque holístico a través de una gradación de valores para los distintos criterios con los que podemos desarrollar cualquier tipo de tarea que se lleve a cabo dentro del proceso de aprendizaje o, en el caso que nos ocupa, de adquisición de una lengua extranjera.

Esta herramienta nos permite evaluar de una manera más objetiva los resultados de nuestros alumnos comparando con la evaluación que resulta de la observación directa, ya que los participantes conocen los criterios específicos de evaluación antes de someterse a la prueba y, además, se reduce la subjetividad del profesor-investigador, favoreciendo el rigor de este trabajo de investigación.

Las dos rúbricas utilizadas en esta investigación para medir la destreza en expresión oral de los participantes están compuestas de:

- Criterios: aspectos que se tienen en cuenta durante la prueba oral individual de los participantes
- Descriptores: Breve descripción de la puntuación.
- Valoración: Escala de calificación de cero a diez. Consideramos que cero es la valoración para aquellos alumnos que deciden voluntariamente no presentarse a la prueba, cinco para aquellos alumnos que cumplen los objetivos mínimos, y diez para aquellos participantes que consiguen cumplir de manera excelente los objetivos que se desprenden de la rúbrica.

La nota final de la prueba oral de cada participante se obtiene a través de la media de la puntuación obtenida contando todos los ítems (criterios).

Pasamos a analizar los datos que se desprenden de estas rúbricas y que tienen relevancia para nuestro estudio:

Comenzamos, igual que hicimos en el apartado anterior, con los participantes del Grupo A. Comparamos los resultados de la prueba oral que se realizó en la primera evaluación previa al comienzo del proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* y la que se realizó en la tercera evaluación tras la aplicación de la variable independiente durante seis meses.

Las pruebas orales de la primera y tercera evaluación tuvieron la misma estructura: utilizamos un recurso llamado “*Speaker’s Box*” de *Learning Resources*®. Se trata de una caja en la que se incluyen 86 tarjetas (14 de ellas en blanco para poder ser personalizadas que fueron excluidas de la prueba). Las tarjetas se dividen en cuatro tipos, cada tarjeta presenta dos opciones dentro de la misma categoría: una en el anverso y otra en el reverso. El participante mete la mano en la caja y coge una tarjeta al azar, lee las dos opciones que se presentan y decide la que prefiere para su prueba oral, a continuación tendrá que hablar durante un minuto.

Las diferentes categorías o tipos de tarjeta son:

- ***Would you rather:*** el participante debe elegir lo que prefiere entre dos opciones. Por ejemplo: ¿Preferirías tener como superpoder una supervisión o un superoído? ¿Por qué?
- ***Things you like best:*** el participante tiene que hablar sobre algo que le gusta. Por ejemplo: ¿Qué personaje de un libro te gusta? ¿Por qué?
- ***What would happen next:*** el participante describe una fotografía que se muestra a unos sujetos realizando alguna acción. A continuación, el participante tiene que predecir lo que podría ocurrir a estos sujetos

a continuación.

- **How to:** el participante tiene que contar los pasos necesarios para poder realizar una acción. Ejemplos: cómo preparar un sándwich, cómo envolver un regalo, etc.

A continuación presentamos los resultados para el pre-test y el post-test:

PARTICIPANTES	PRE-TEST	POST-TEST	DIFERENCIA
GRUPO A	(1ª EVAL)	(3ª EVAL)	
6º EPO – 2015/2016			
MAC	9	10	+1
LCV	3	6	+3
MJG	9	9	-
PHM	4	6	+2
ADM	9	9	-
AEL	7	8	+1
AFV	8	9	+1
CFP	7	8	+1
FGN	9	9.5	+0.5
PGM	4	6	+2
DHC	3	4	+1
MJB	6	7	+1
YML	6	8	+2
SLL	7	7.5	+0.5
BME	10	10	-
SMM	8	9.5	+1.5
BMG	2	5	+3
PMC	7.5	9	+1.5
ARS	8	8.5	+0.5
DRS	6	8	+2
DSS	7	8	+1
MSP	6	8	+2
GSG	3	5	+2
LSM	9	10	+1

RSF	5	7	+2
SBM	6	7	+1
VCR	9	10	+1
VMC	2	4	+2
MPP	8	8	-
LGV	7	8	+1
MJB	7	7	-
SJG	8	7	-1
SLC	8	9.5	+1.5
MLA	6	7	+1
SLB	8	9	-
JMM	9	9.5	+1
JMD	8	7	+1
TOG	0	3	+3
API	8	9	+1
CPG	6	6	-
PPR	9	9.5	+0.5
SPA	5	6	+1
MRD	3	6	+3
VSH	5	7	+2
CTM	8	9.5	+1.5
AZC	10	10	-
RAF	6	8	+2
IAS	7	8	+1
EAA	5	5	-
MBG	10	10	-
CBG	6	6	-
ICB	4	6	+2
ECS	7	7	-
ICS	3	4	+1
RCS	9	10	+1
FDD	6	6	-

SGV	4	7	+3
ILM	5	6	+1
ALG	4	4	-
MLG	5	6	+1
SMS	6	5	-1
EMR	9	9.5	+0.5
YMM	7	8	+1
JNM	6	8	+2
LOP	8	8	-
COG	9.5	10	+0.5
MPF	9	10	+1
MPR	7	9	+2
Gsj	5	5.5	+0.5
GVC	2	5	+3
NZC	8	8	-
Medias	6,42	7,29	

Tabla 34: Resultados rúbrica para el pre-test y el post-test (Grupo A).

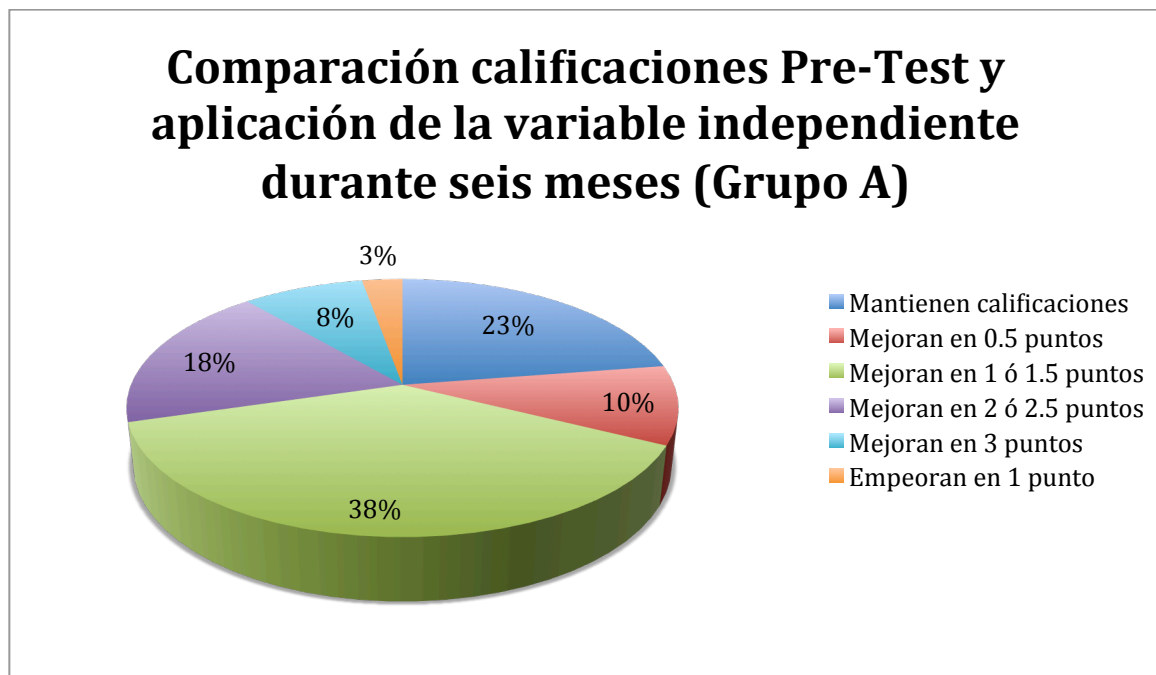


Tabla 35: Comparativa calificaciones pre-test y aplicación de la variable independiente durante 6 meses para la expresión oral (Grupo A).

Observamos que un 3% empeora los resultados de la prueba oral, un 23% mantiene las calificaciones (hay que tener en cuenta que tres participantes de los 16 que mantienen sus calificaciones obtuvieron un 10 en la primera prueba, por lo que no podían mejorar). Por último, un significativo 74% mejora sus calificaciones tras la aplicación de la variable independiente durante seis meses.

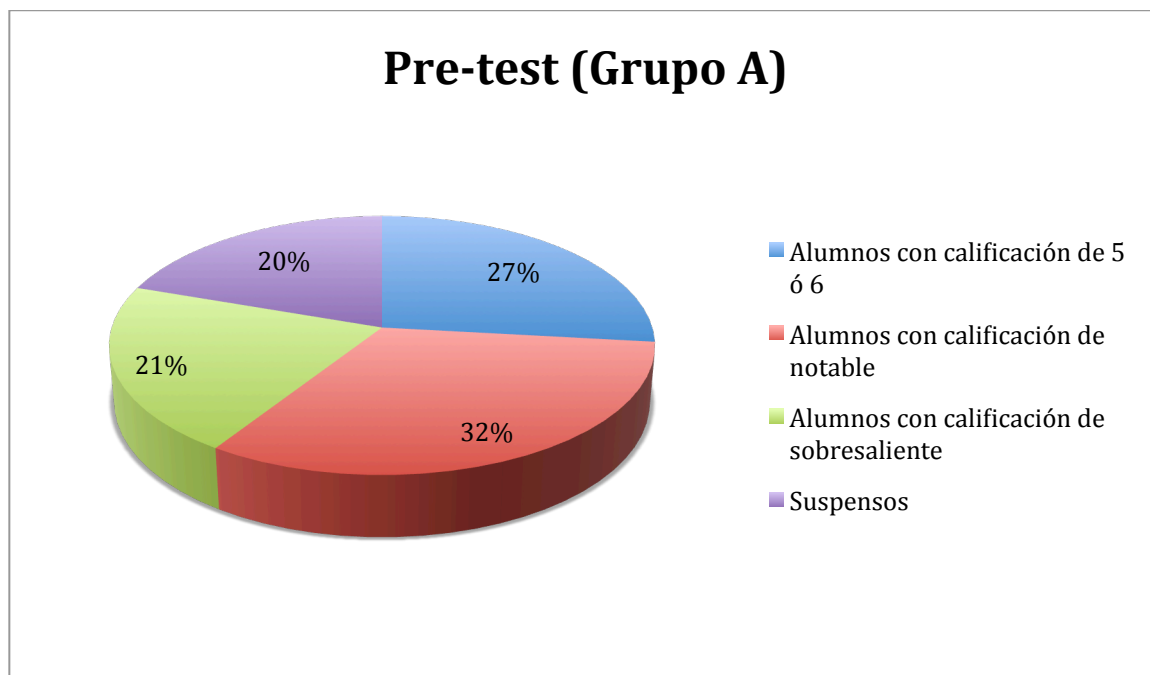


Tabla 36: Pre-test expresión oral (Grupo A).

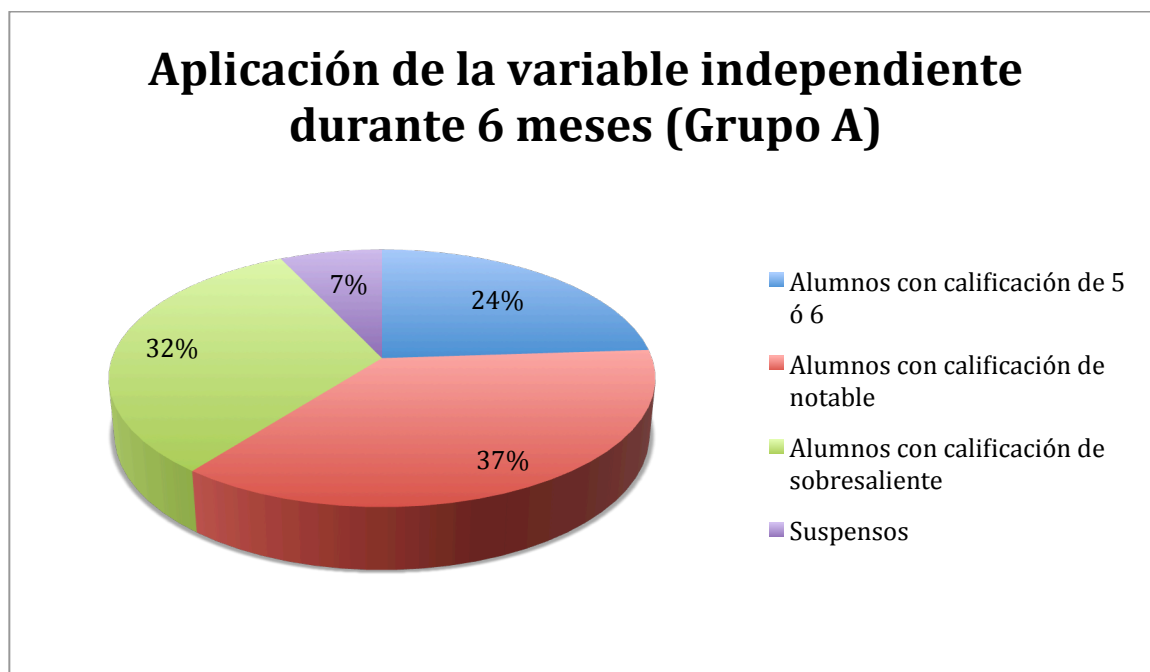


Tabla 37: Aplicación de la variable independiente durante seis meses para la expresión oral (Grupo A).

Cuando comparamos las calificaciones de la prueba oral de los participantes en el pre-test y tras la aplicación de la variable independiente durante 6 meses observamos que los resultados en las calificaciones de la prueba oral mejoran.

En el pre-test un 20% de los participantes suspendían la prueba oral, mientras que a los 6 meses este porcentaje se reduce a un 7%. Un 27% obtiene una calificación de 5 ó 6 en el pre-test y a los seis meses este porcentaje se reduce a un 24%, dato que también es positivo. Un 32% de los participantes obtienen calificación de notable en el pre-test y un 37% obtiene esta calificación a los seis meses, la calificación de sobresaliente se incrementa de un 21% en el pre-test a un 32% a los seis meses de la aplicación del método.

El resultado de suspensos se reduce en una diferencia de un 13%, los participantes que obtienen calificación de 5 ó 6 se reducen también en una diferencia de un 3%. El número de participantes que obtienen la calificación de notable en la prueba oral se incrementa en un 5% de diferencia y en un 11% de diferencia para los que obtienen la calificación de sobresaliente.

Por tanto, podemos afirmar que las calificaciones que obtienen los participantes tras seis meses de aplicación de la variante independiente son mejores que las que obtuvieron en el pre-test, especialmente en cuanto a que el número de suspensos se reduce considerablemente (se reduce en un 37,71%) y el número de sobresalientes aumenta también de manera considerable (se incrementa en un 34,78%).

Pasamos a analizar ahora los datos que resultan del estudio de la evolución del Grupo B a los 6 meses de la aplicación de la variable independiente y a los 13 meses en cuanto a la prueba oral. Para ello, comparamos las calificaciones de la prueba oral de la 1ª evaluación de 5º curso de Educación Primaria (antes de aplicar la variable independiente) con las calificaciones de la prueba oral de la 3ª evaluación de 5º curso de Educación Primaria (6 meses aplicando la variable independiente) y con las calificaciones de la prueba oral de la 2ª evaluación de 6º curso de Educación Primaria del mismo grupo (13 meses aplicando la variable independiente).

Para la prueba oral del pre-test y el post-test a los 6 meses utilizamos, igual que con el Grupo A, el recurso de *Speaker's Box*. Para la prueba oral de post-test a los 13 meses, sin embargo, utilizamos otro recurso para eliminar los efectos de la práctica; al repetir la misma prueba tantas veces podría argumentarse que los

participantes mejoraran sus resultados simplemente por el hecho de haber ganado experiencia en dicha prueba (Dörnyei, 2007).

Para esta última prueba oral, por tanto, elegimos *Tell Tale* de *Blue Orange Games*™. Consiste en un juego compuesto por 60 tarjetas. Cada tarjeta presenta dos dibujos (uno en el anverso y otro en el reverso) y los participantes pueden elegir el que prefieran. Se entregan cinco tarjetas al azar a cada participante y, a continuación, éste tendrá que contar una historia introduciendo, en el orden que se prefiera, el vocabulario que se deriva de cada una de las tarjetas y hablando, como mínimo, durante un minuto.

GRUPO B Prueba Oral	PRE-TEST (1ª EVAL 5º EP 2015/2016)	POST-TEST A LOS 6 MESES (3ª EVAL 5º EP 2015/2016)	POST-TEST A LOS 13 MESES (2ª EVAL 6º EP 2016/2017)	DIFERENCIA CON PRE- TEST A LOS 6 MESES	DIFERENCIA CON PRE- TEST A LOS 13 MESES
AD	8	9	9.5	+1	+1.5
AC	7	9.5	10	+2.5	+3
MD	8	8	9	-	+1
AF	8	9	9.5	+1	+1.5
AG	7	7	7	-	-
MG	5	4	6	-1	+1
LG	8	10	10	+2	+2
EI	8	9	9	+1	+1
EI	4	5	6	+1	+2
EL	9	10	10	+1	+1
DL	6	6	9	-	+3
EL	6	7	8	+1	+2
MM	2	4	5	+2	+3
MM	8	8	8.5	-	+0.5
HM	8	9	9	+1	+1
CP	7	9	9	+2	+2
MR	6	7	7	+1	+1

AR	2	4	4	+2	+2
MS	8	9	9	+1	+1
MS	8	10	10	+2	+2
CS	7	7	8	-	+1
ST	5	6	7	+1	+2
NY	5	4	5	-1	-
AZ	8	10	10	+2	+2
RZ	8	8	8	-	-
MC	9	9	9	-	-
VC	6	7	8.5	+1	+2.5
JD	9	9.5	10	+0.5	+1
MG	5	6	8	+1	+3
AG	4	5	5.5	+1	+1.5
EM	0	3	5	+3	+5
CM	9	10	10	+1	+1
CM	8	8.5	9	+0.5	+1
IM	8	9	9.5	+1	+1.5
AM	0	4	5.5	+4	+5.5
AN	9	9.5	10	+0.5	+1
DN	5	4	6	-1	+1
PP	9	9.5	9.5	+0.5	+0.5
JQ	6	9	9.5	+3	+3.5
JR	9	9	9	-	-
AS	4	6	8	+2	+4
YS	4	5	6	+1	+1
JT	5	5	6	-	+1
HT	4	6	6	+2	+2
AV	3	4	5	+1	+1
PZ	9	8	9.5	-1	+0.5
MA	0	2	2	+2	+2
RB	0	3	4	+3	+4
IC	8	8	8	-	-

FM	5	5	5	-	-
AJ	0	5	7	+5	+7
RJ	3	7	8	+4	+5
AL	8	9	9	+1	+1
GL	5	8	8	+3	+3
LL	8	8.5	8.5	+0.5	+0.5
AL	6	7	8.5	+1	+2.5
PM	9	9	9.5	-	+0.5
PM	7	7	8	-	+1
AM	5	6.5	6	+1.5	+1
JO	7	9	10	+2	+3
LP	7	7.5	8.5	+0.5	+1.5
LQ	7.5	9	10	+1.5	+2.5
CR	9	9.5	10	+0.5	+1
JR	0	3	5	+3	+5
LS	7	7	8	-	+1
AS	5	6	7	+1	+2
CS	0	0	2	-	+2
ST	8	9	9	+1	+1
MV	5.5	7	8.5	+1.5	+3
CV	9	10	10	+1	+1
MZ	5	5	6	-	+1
IB	5	7	6	+2	+1
Medias	5,95	6,82	7,54		

Tabla 38: Evolución expresión oral (Grupo B).

Pre-Test (Grupo B)

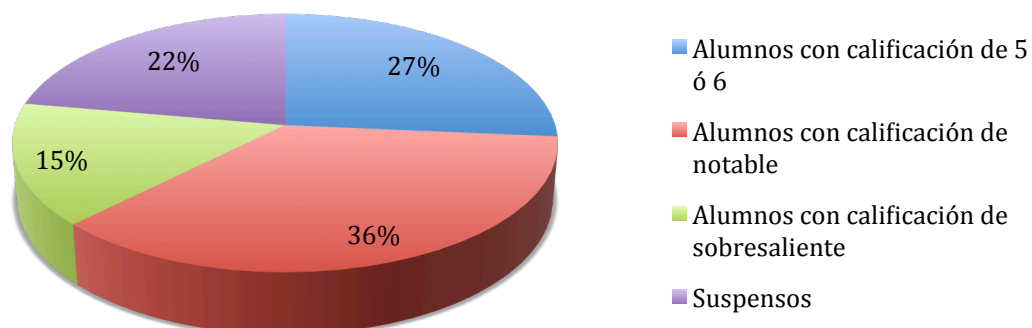


Tabla 39: Pre-test expresión oral (Grupo B).

Aplicación de la variable independiente a los 6 meses (Grupo B)

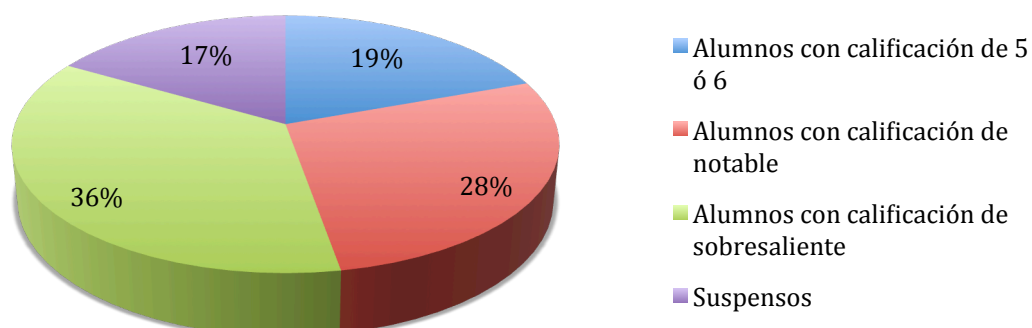


Tabla 40: Aplicación de la variable independiente durante seis meses para la expresión oral (Grupo B).

Observamos que, tras aplicar la variable independiente durante 6 meses, los resultados académicos de la prueba oral de los participantes mejoran.

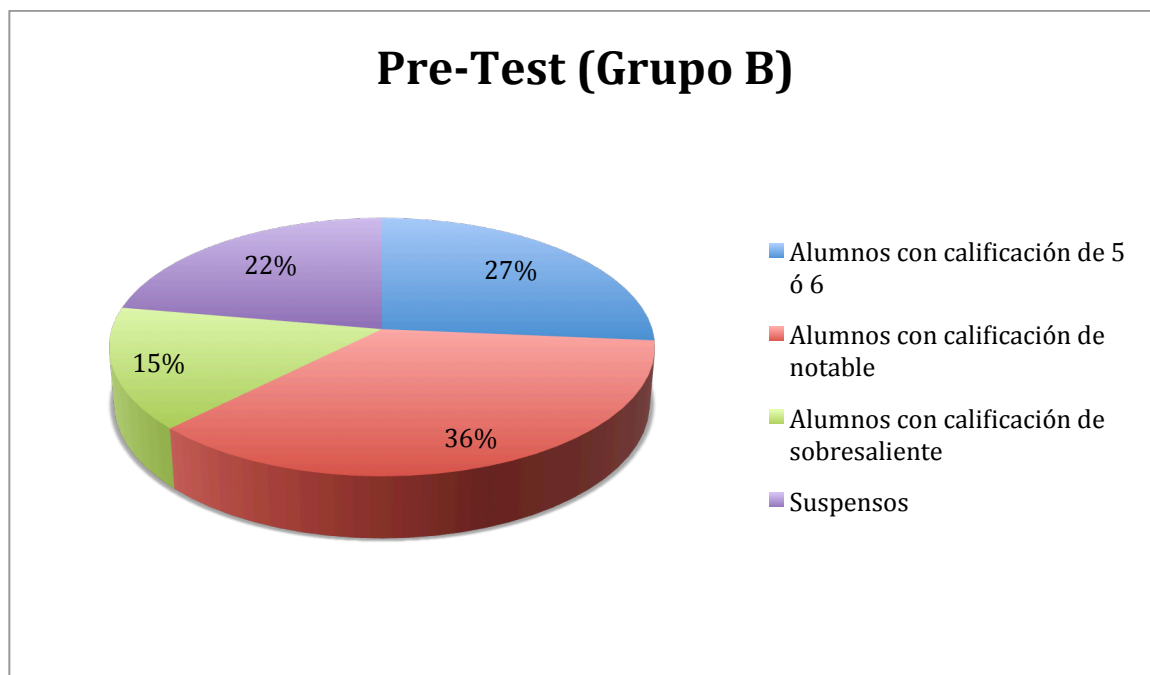
En el pre-test un 22% de los participantes suspende la prueba oral, mientras que a los 6 meses tras aplicar la variable independiente, se reduce a un 17%. Un 26% de los participantes obtienen una calificación en la prueba oral de 5 ó 6 en el pre-test y

un 19% obtiene esta calificación a los 6 meses. El porcentaje de alumnos que obtiene la calificación de notable en la prueba oral es de 36% en el pre-test y se reduce al 28% en el post-test pero, lejos de ser un resultado negativo, se observa claramente que ese número de participantes lo absorbe el grupo de los participantes que obtienen la calificación de sobresaliente, que pasa de un 15% en el pre-test a un 36% en el post-test y se convierte en el dato más significativo.

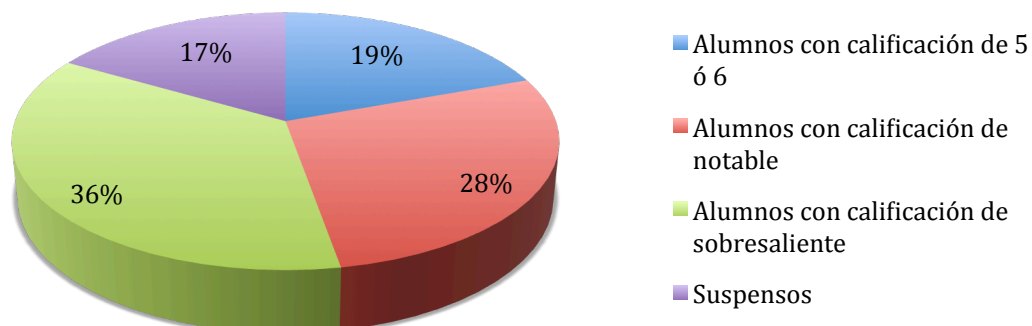
La diferencia entre los alumnos que suspenden la prueba oral en el pre-test y los que suspenden a los 6 meses es de un 5% menos tras la aplicación de la variable independiente. La diferencia entre los participantes que obtienen un 5 ó un 6 es de un 7% menos tras el proyecto. La diferencia entre los participantes que obtienen un 7 ó un 8 es de un 8% menos tras los seis meses. El valor más significativo es el de sobresaliente, con una diferencia de un 21% tras aplicar la variable independiente.

Observamos que, por tanto, todos los porcentajes se reducen a los seis meses de aplicación de la variable independiente, a excepción del porcentaje de sobresalientes que aumenta significativamente.

Veamos ahora los resultados tras trece meses:



Aplicación de la variable independiente a los 6 meses (Grupo B)



Post-test (Aplicación de la variable independiente durante 13 meses) (Grupo B)

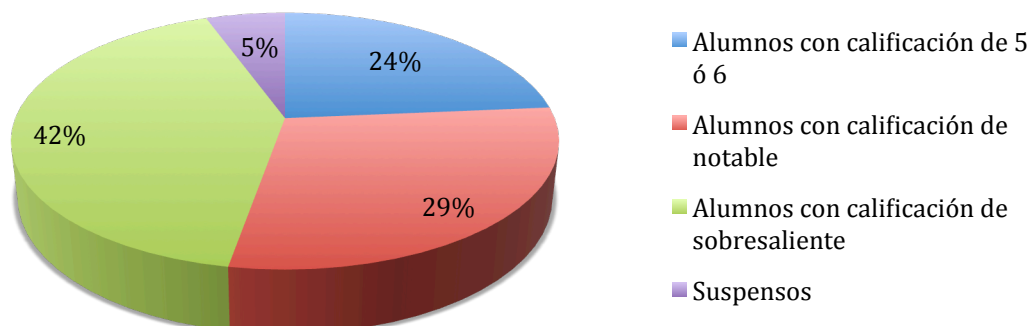


Tabla 41: Post-test expresión oral (Grupo B).

Observamos que, tras aplicar la variable independiente durante 6 meses, los resultados académicos de los participantes mejoran y tras aplicarla durante 13 meses los resultados continúan mejorando.

En el pre-test un 22% de los participantes suspende la asignatura de lengua inglesa, mientras que a los 6 meses tras aplicar la variable independiente, se reduce a un 17% y a los 13 meses vuelve a reducirse hasta un 6%. Un 26% de los participantes obtienen una calificación de 5 ó 6 en el pre-test, un 19% obtiene esta calificación a los

6 meses y un 24% a los 13 meses. El porcentaje de alumnos que obtiene la calificación de notable en la prueba oral en el pre-test es de un 36%, un 28% a los 6 meses y un 29% a los 13 meses de aplicar el proyecto, mientras que el porcentaje de alumnos que es calificado con sobresaliente en la prueba oral es de 15% en el pre-test, 36% a los 6 meses y 42% a los 13 meses.

Observamos, por tanto, que la diferencia entre los alumnos que suspenden la prueba oral en el pre-test y los que suspenden a los 6 meses de la aplicación de la variable independiente es de un 5% y aumenta a un 16% de diferencia a los 13 meses a favor de la aplicación de la variable, mejorando visiblemente los resultados académicos de los participantes.

La diferencia entre los participantes que obtienen un 5 ó un 6 se reduce a un 7% a los 6 meses y a un 2% de diferencia a los 13 meses. En cuanto a la calificación de notable, la diferencia entre el pre-test y los resultados a los 6 meses disminuye un 8% tras la aplicación de la variable independiente y a los 13 meses la diferencia con el pre-test es de un 7%.

Estos datos demuestran mejores resultados tras la aplicación de la variable independiente porque esa diferencia la absorbe significativamente la calificación de sobresaliente.

Las calificaciones de sobresaliente, una vez más, son las que arrojan resultados más claros. Se observa una diferencia de un 21% a favor de la aplicación de la variable independiente a los 6 meses y esta diferencia con el pre-test se incrementa en un 6% más (27% de diferencia total) tras 13 meses de permanencia en el proyecto.

Es también significativo estudiar el número de participantes que mantiene las calificaciones del pre-test a los 6 y a los 13 meses, los participantes que mejoran su calificación y aquellos que la empeoran:

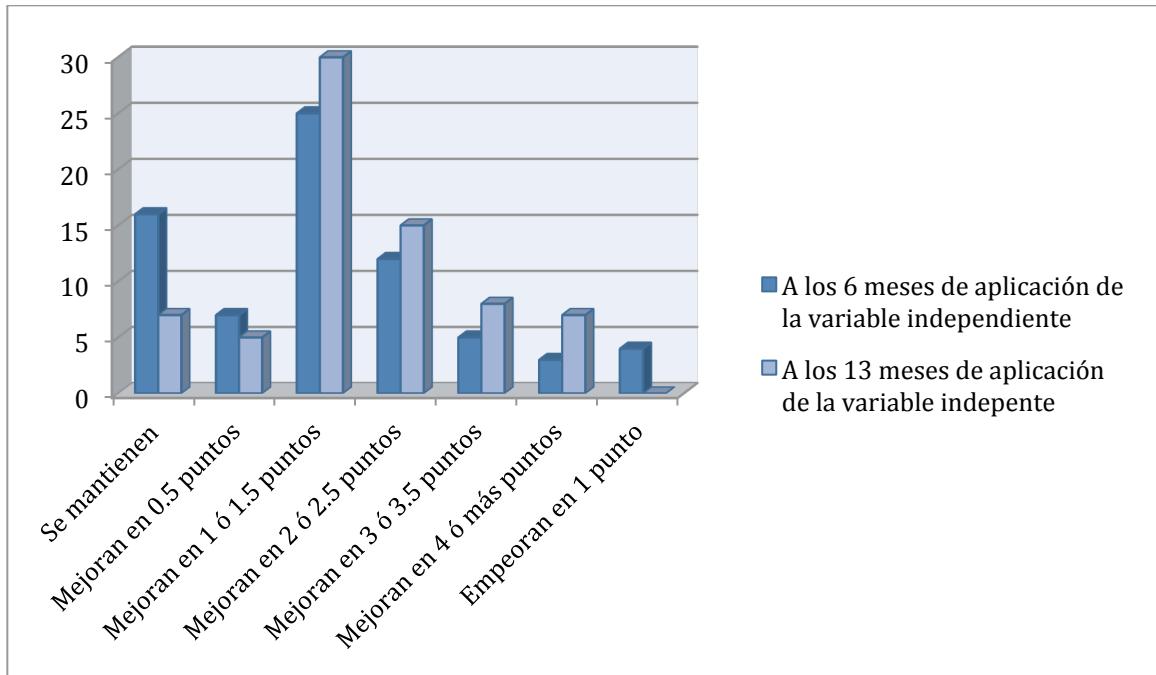


Tabla 42: Mejora en las calificaciones para la expresión oral (Grupo B).

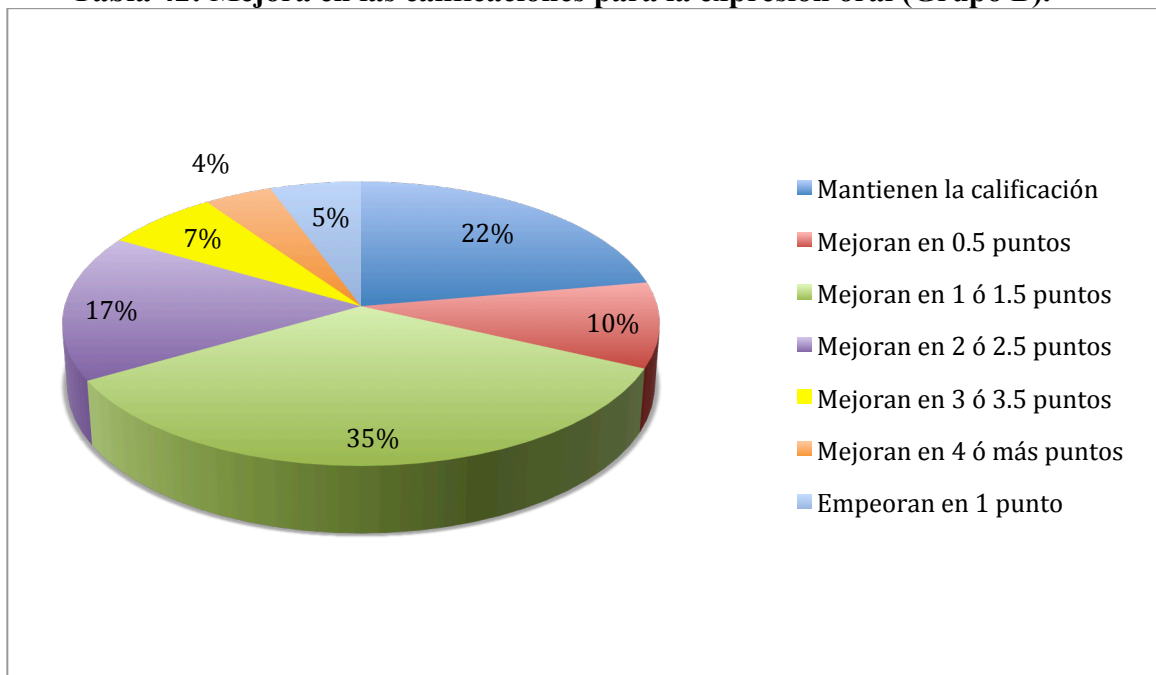


Tabla 43: Mejora en las calificaciones para la expresión oral II (Grupo B).

Comparativa con las calificaciones de la prueba oral del pre-test a los trece meses (Grupo B)

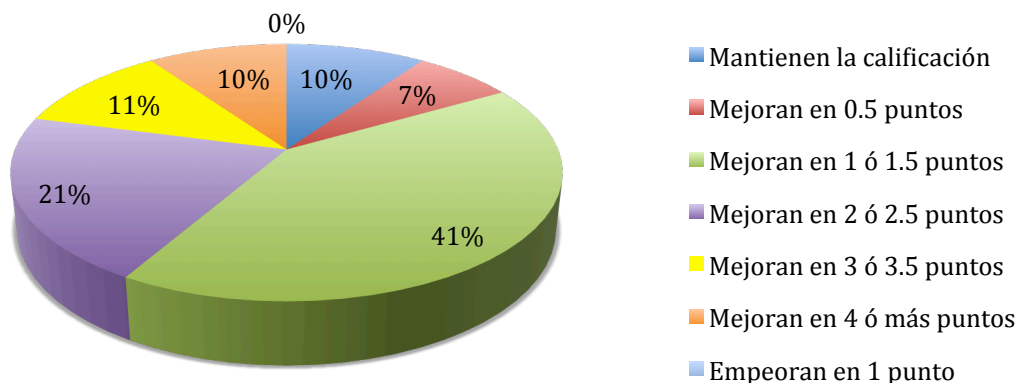


Tabla 44: Comparativa calificaciones de la prueba oral pre-test y post-test (Grupo B).

Como se puede observar, a los 6 meses el porcentaje de alumnos que mantiene la misma calificación en la prueba oral es de un 22% y a los 13 meses disminuye hasta un 10%. A los seis meses, mejoran sus calificaciones un 73% de los alumnos, mientras que a los trece meses los alumnos que mejoran sus calificaciones en la prueba oral comparado con el pre-test aumenta hasta un significativo 90%. Hay que destacar que la diferencia máxima de los alumnos que empeoran es solo de un punto y a los seis meses se observa que empeora las calificaciones obtenidas en el pre-test un 6% y, lo más interesante, si comparamos el pre-test con los resultados a los 13 meses de aplicar la variable, observamos que ningún participante empeora sus calificaciones. También se observa que el porcentaje más alto de mejora tanto a los 6 como a los 13 meses, es el de los participantes que mejoran en 1 ó 1.5 puntos (35% y 42% a los 6 y 13 meses respectivamente).

Una vez más, los datos demuestran que a lo largo del tiempo de aplicación de la variable independiente, los resultados mejoran significativamente.

6.1.4 CUESTIONARIO

Otro instrumento que se ha utilizado en la recogida de datos de esta investigación ha sido el cuestionario realizado por los participantes de los Grupos A y B tras 6 meses de aplicación de la variable independiente (Anexo 7). Este cuestionario tiene como objetivo recoger datos de manera sistemática sobre la opinión de los participantes para observar su autoevaluación en algunos aspectos y la evaluación por su parte del proyecto, así como aportar datos sobre sugerencias para determinar cómo podría mejorarse *Plan Ahead, Enjoy your Money*.

Para realizar el cuestionario se han tenido en cuenta las indicaciones de Dörnyei con Taguchi (2010):

El cuestionario consta de 25 preguntas presentadas en 3 páginas y se completa en, aproximadamente, 20 minutos:

- 22 preguntas de escala de intensidad en las que el participante tiene que valorar de 0 a 5 (siendo 0 el mínimo y 5 el máximo) diferentes aspectos didácticos del proyecto así como preguntas de actitud que aportan información sobre actitudes, opiniones e intereses de los participantes. Estas preguntas están diseñadas siguiendo una variación de las escalas *Likert*, que reciben su nombre por su inventor, Rensis Likert. (Dörnyei con Taguchi, 2010).
- 1 pregunta en la que el participante tiene que contestar “sí”, “no”, “no sé”. Esta última opción se da para evitar que los participantes dejen la pregunta en blanco planteando al investigador si la dejaron en blanco deliberadamente o si pudo deberse a un error accidental.
- 2 preguntas abiertas en las que los participantes pueden dar su opinión, dejando más libertad para la respuesta.

Este cuestionario se entregó a los alumnos de los Grupos A y B al finalizar el curso escolar 2015/2016 y lo rellenaron de manera anónima y voluntaria para favorecer que los participantes respondieran con sinceridad a todas las preguntas. Al tener la oportunidad de responder de forma anónima consideramos que los participantes responderán con menos sentimiento de autoprotección y con más precisión que aquellos participantes que sienten que pueden ser identificados

(Kearney, Hopkins, Mauss & Weisheit, 1984). De los 143 participantes en la investigación contamos con la participación de 132, ya que al tratarse de los últimos días del curso muchos alumnos estaban realizando otras actividades del centro escolares que les impidieron su participación (exhibiciones de actividades extraescolares, alumnos que pertenecían al coro y que estaban ensayando para el festival de final de curso, etc.). También se dio el caso de algunos participantes que se ausentaron el día de la aplicación del cuestionario por estar enfermos. Es importante destacar que, de entre los participantes que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación del test, la participación fue del 100%.

Algunos participantes dejaron algunas preguntas en blanco, así que para la pregunta número 20 contamos con 130 respuestas y para la 21 con 74 (ya que se daba la opción de dejar esta pregunta en blanco). Dentro del apartado 22, para el ítem de “cheques” contamos con 128 respuestas, para el de “*coaching*” contamos con 131, para “posibilidad de ascender en el proyecto” con 128, para “alteración del orden público: las multas” con 131, para “*criminal records*” con 122, para “sesiones de cine” con 130 y para “reuniones de equipo directivo” con 41 respuestas ya que solo respondían a esta pregunta los participantes que habían formado parte del equipo directivo de la empresa “*Making People Happy Ltd.*”

La profesora-examinadora fue quien administró el cuestionario, dando información previa a los participantes sobre el presente estudio y enfatizando la importancia de que fueran honestos para poder estudiar los resultados y que tuvieran validez. A continuación, se leyeron las instrucciones en alto para que todos los participantes las siguieran y poder solventar dudas en caso de que las hubiera.

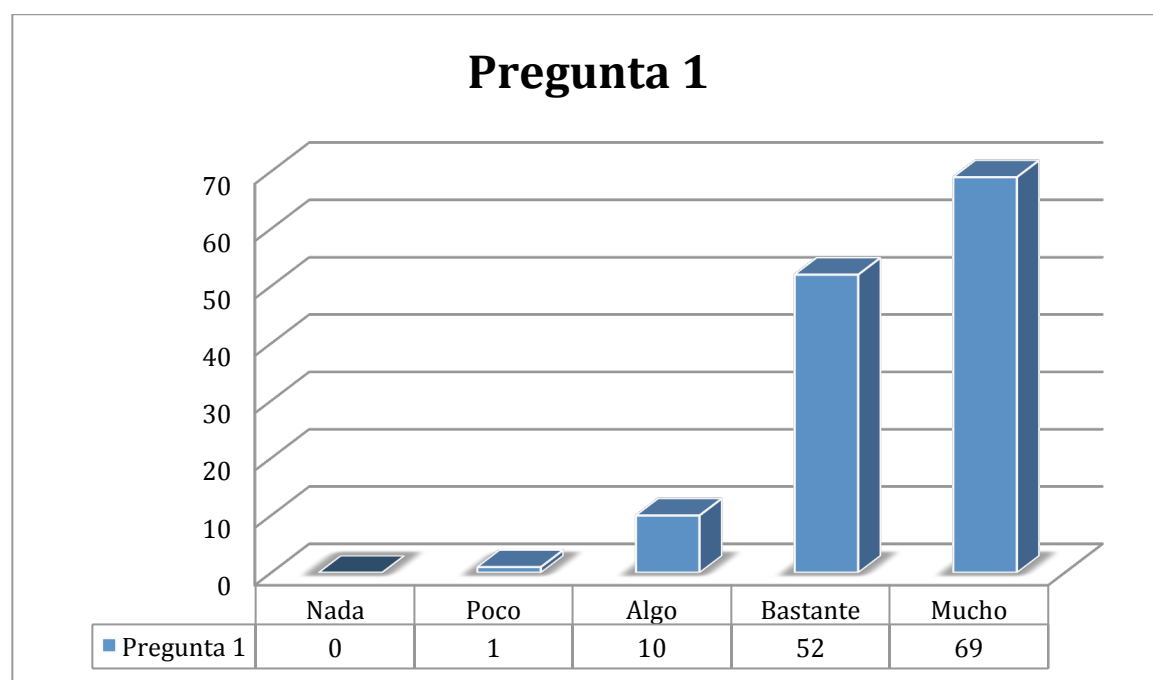
Uno de los inconvenientes de los cuestionarios es que los participantes pueden engañarse a sí mismos. Este autoengaño no es consciente sino que responde a un mecanismo de autodefensa para minimizar fracasos y maximizar virtudes para mantener un sentimiento positivo de valoración personal (Dörnyei con Taguchi, 2010). Para el estudio que nos ocupa, esto se ha tenido en cuenta pero consideramos que no afecta a la validez del mismo porque los estudiantes de una segunda lengua tienen normalmente opiniones muy fuertes sobre el tipo de instrucción que reciben y deciden (acertada o erróneamente) si esa metodología es la mejor para que ellos aprendan y adquieran una segunda lengua. Los estudios empíricos de los que disponemos indican que la opinión de los alumnos constituyen un fuerte factor de mediación en su experiencia en el aula. (Lightbown and Spada, 2006). Es por esto que

precisamente nos interesa para este estudio la opinión de los alumnos, aunque fuera una opinión que derive de su deseo de aceptación social porque, en cualquier caso, al ser inconsciente el autoengaño, seguiría afectando positivamente a su experiencia en el aula y, por tanto, a su motivación.

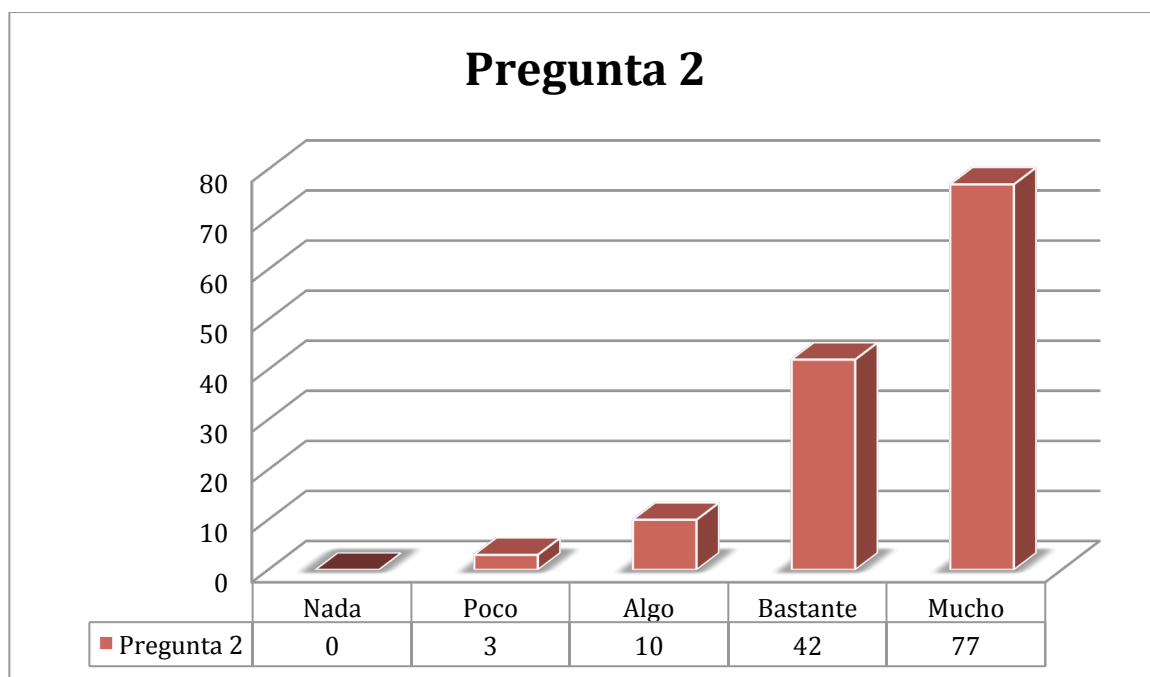
A continuación presentamos los resultados que se obtuvieron tras la tabulación de las respuestas:

6.1.4.1 PREGUNTAS CERRADAS

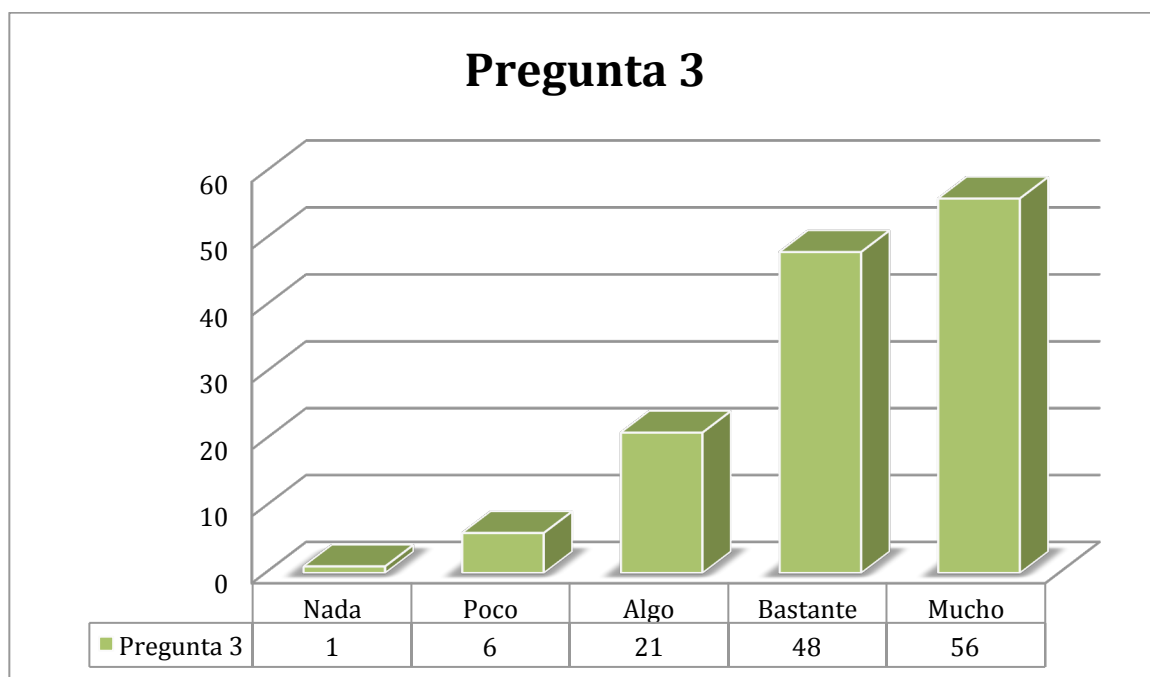
Pregunta 1: ¿Consideras que el proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* es una manera motivadora de aprender inglés?



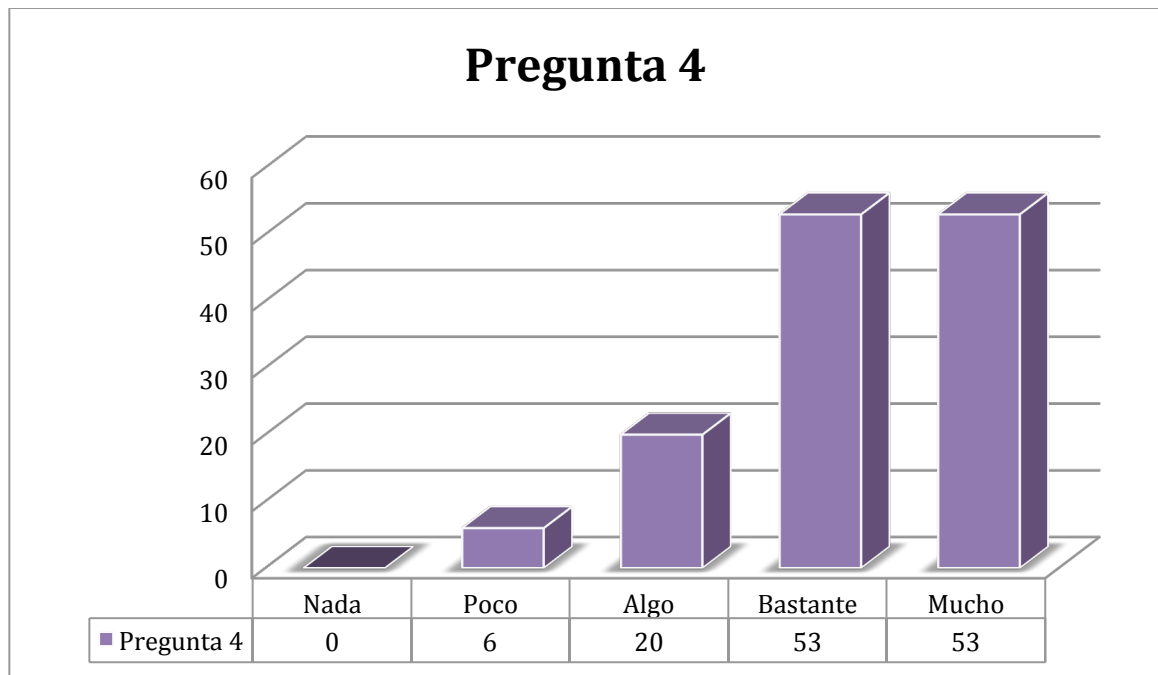
Pregunta 2: ¿Te ha gustado que se unieran en un proyecto dos asignaturas diferentes?



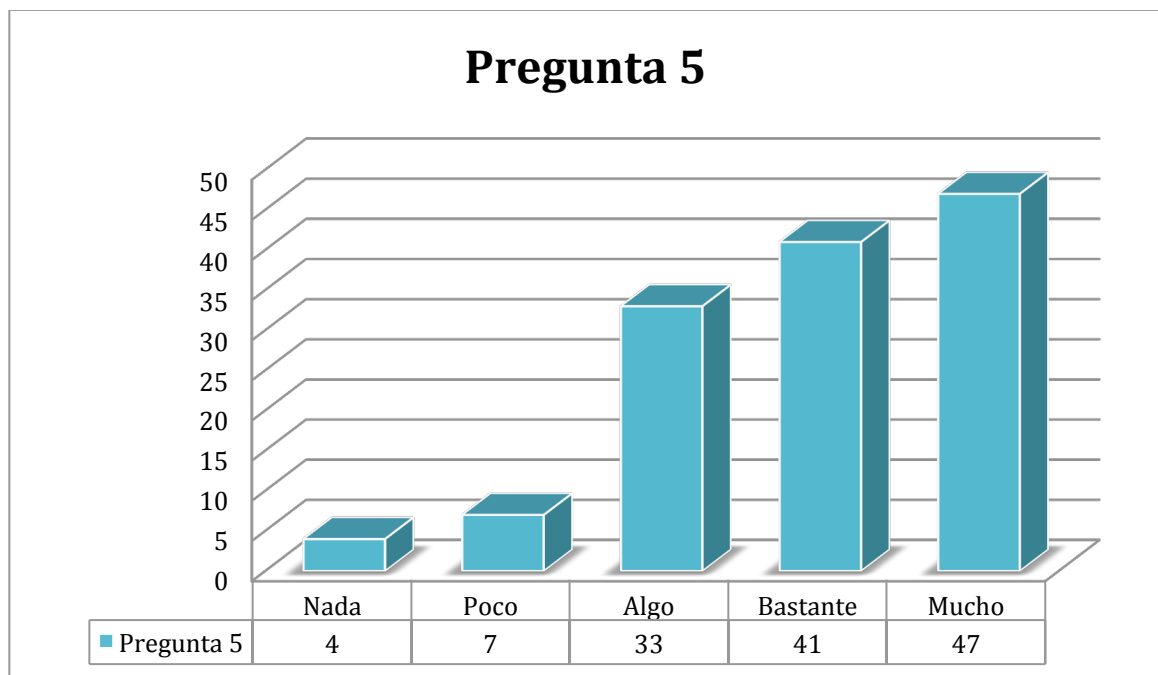
Pregunta 3: ¿Te ha gustado trabajar en un mismo proyecto con alumnos de diferentes clases o cursos?



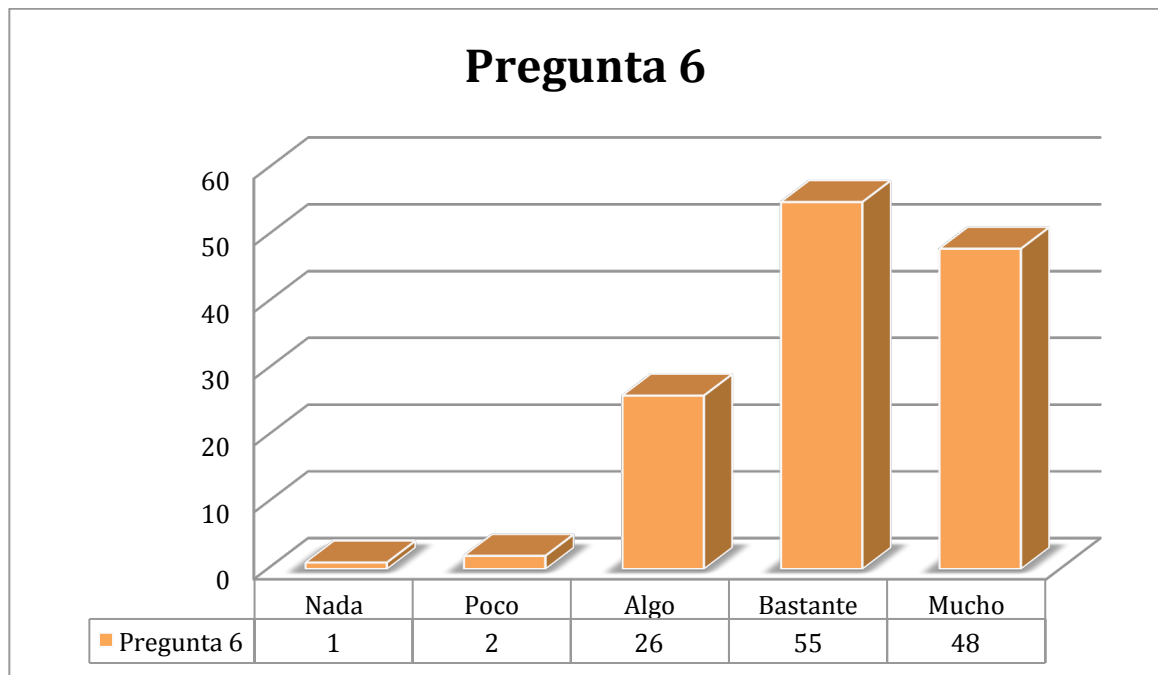
Pregunta 4: ¿Piensas que este proyecto ha ayudado a que haya más unión en la clase?



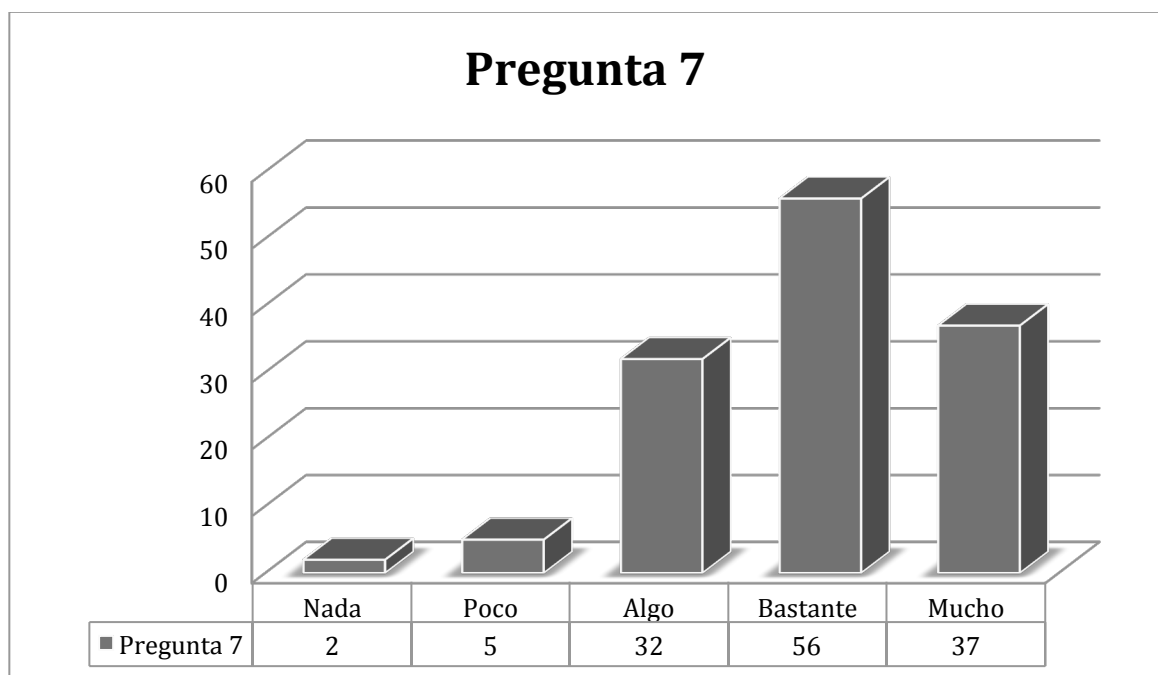
Pregunta 5: ¿Piensas que este proyecto ha ayudado a que haya más unión con compañeros de otras clases o cursos?



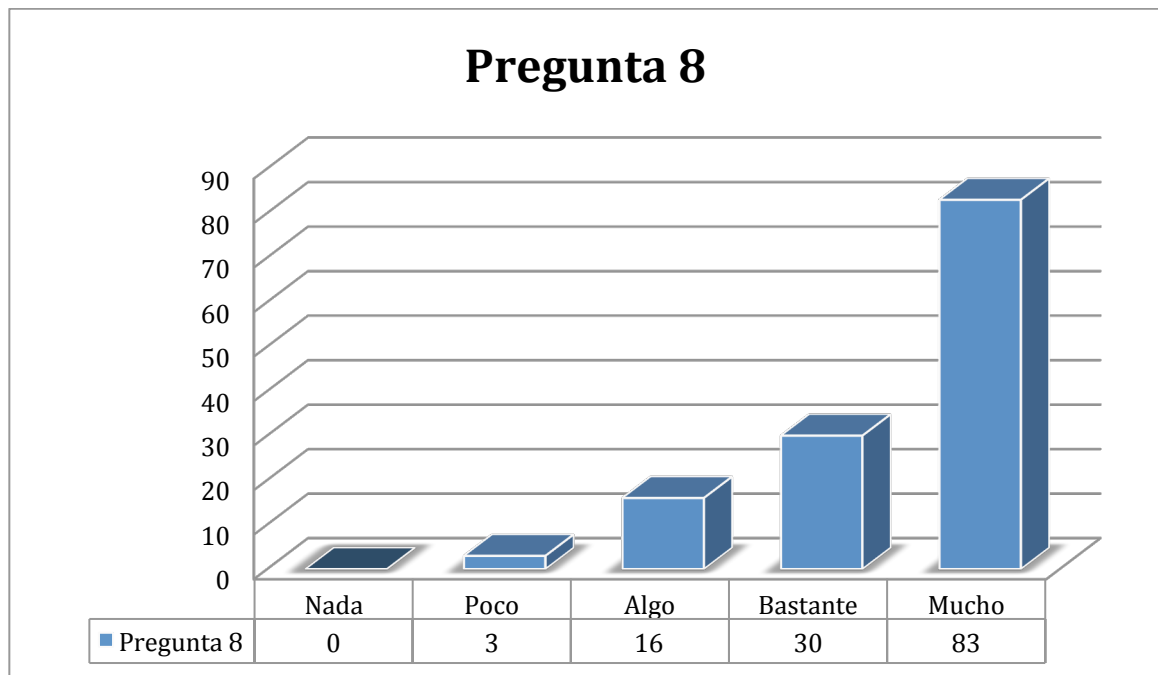
Pregunta 6: ¿Qué puntuación le darías a tu participación en el proyecto?



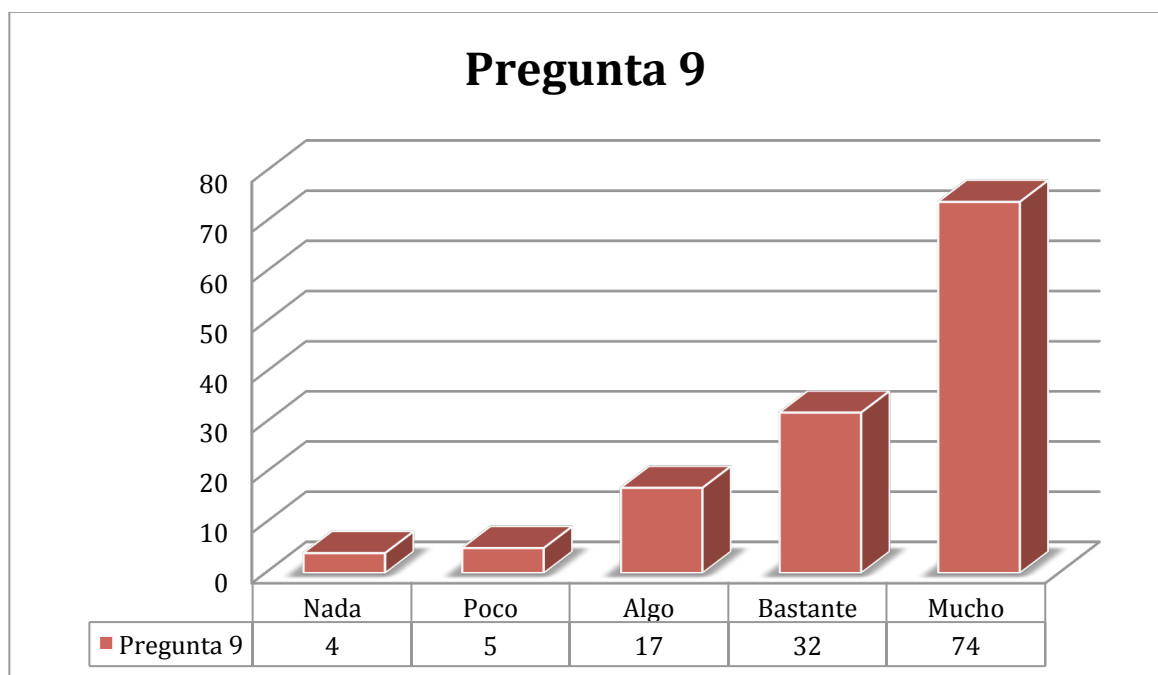
Pregunta 7: ¿Crees que cuando has trabajado en este proyecto has tenido más libertad para decidir cómo hacer las tareas?



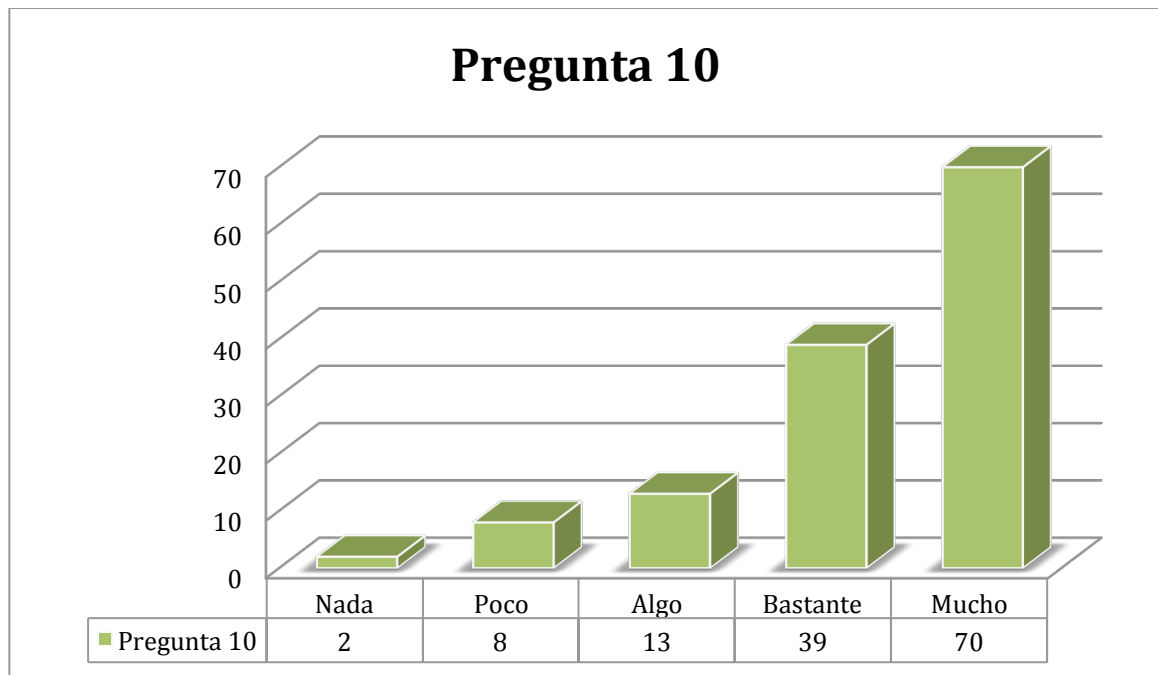
Pregunta 8: ¿Te ha gustado poder tomar decisiones?



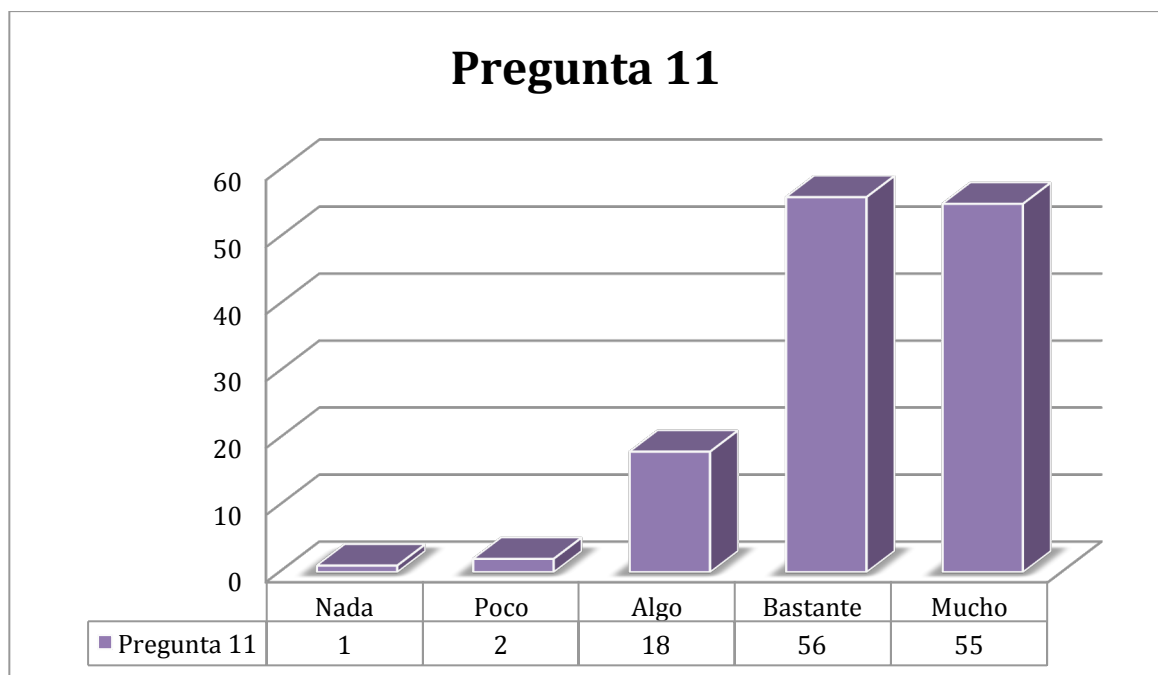
Pregunta 9: ¿Te ha gustado representar un rol para la empresa (*assistant, supervisor, manager*)?



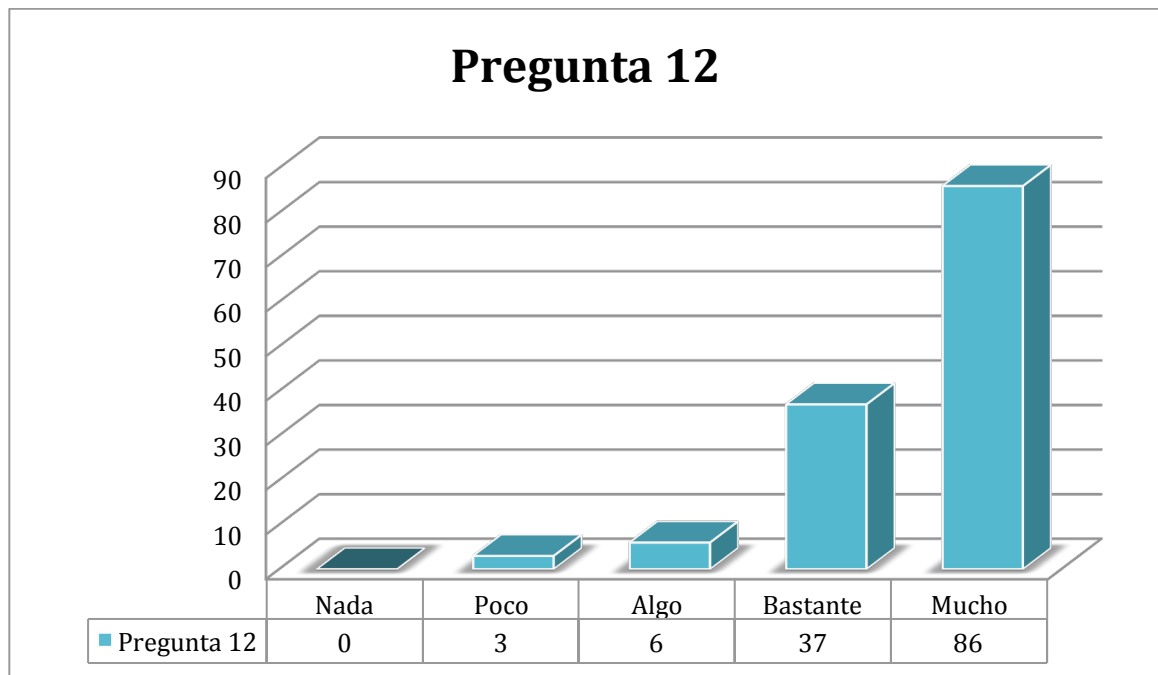
Pregunta 10: ¿Te ha gustado pertenecer a un departamento y dedicarte de manera más específica a sus tareas?



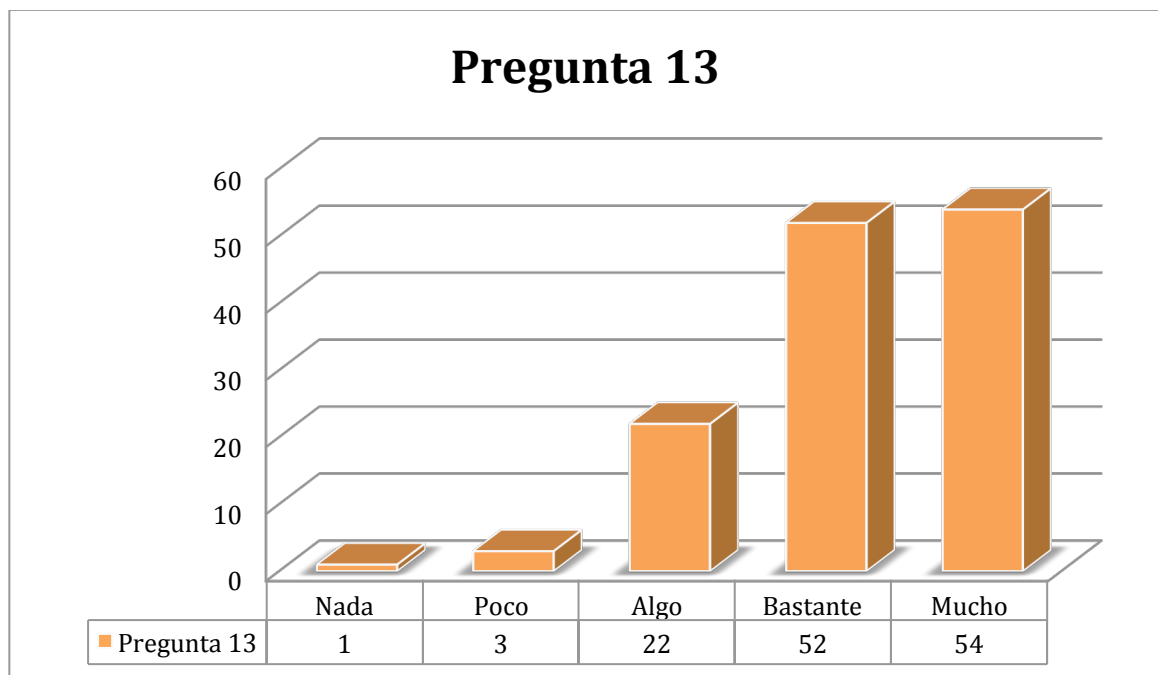
Pregunta 11: ¿Crees que has sido más responsable con las tareas al trabajar en este proyecto?



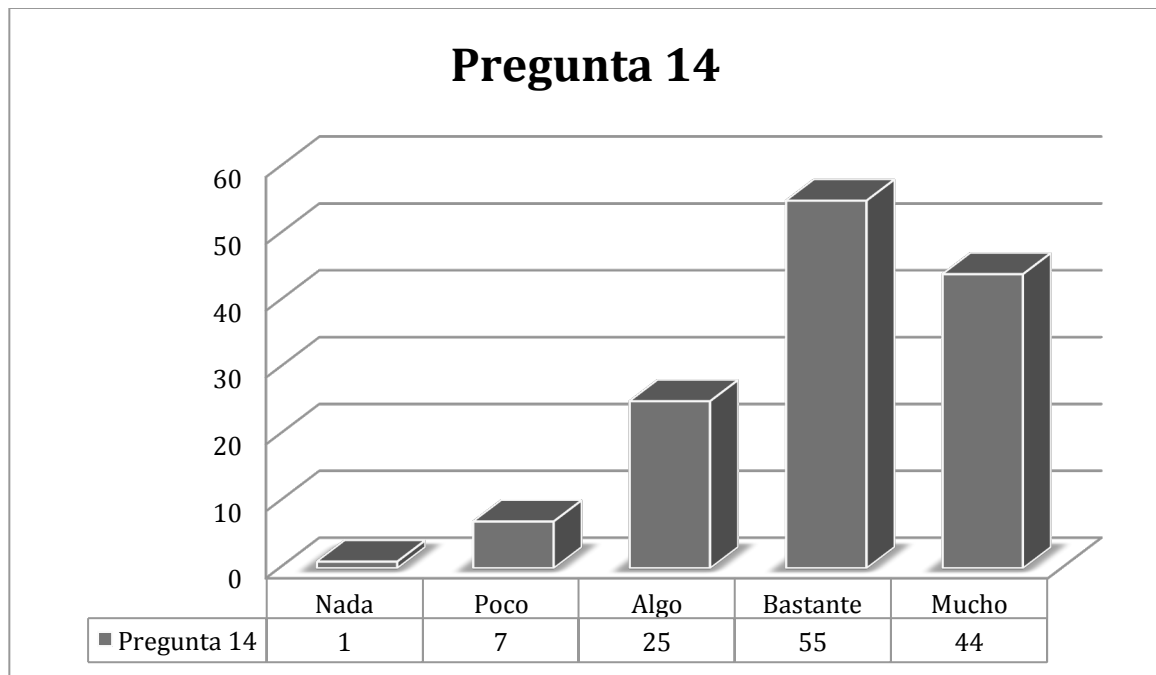
Pregunta 12: ¿Te lo has pasado bien trabajando en este proyecto?



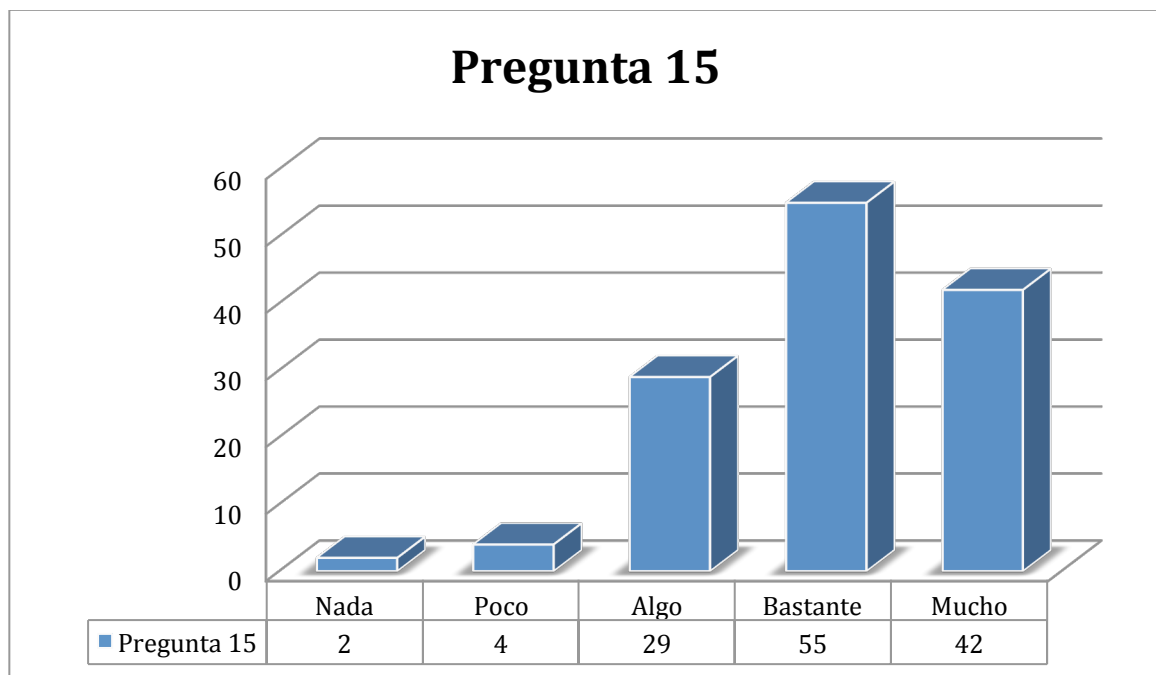
Pregunta 13: ¿Crees que, en general, has aprendido más inglés con este proyecto?



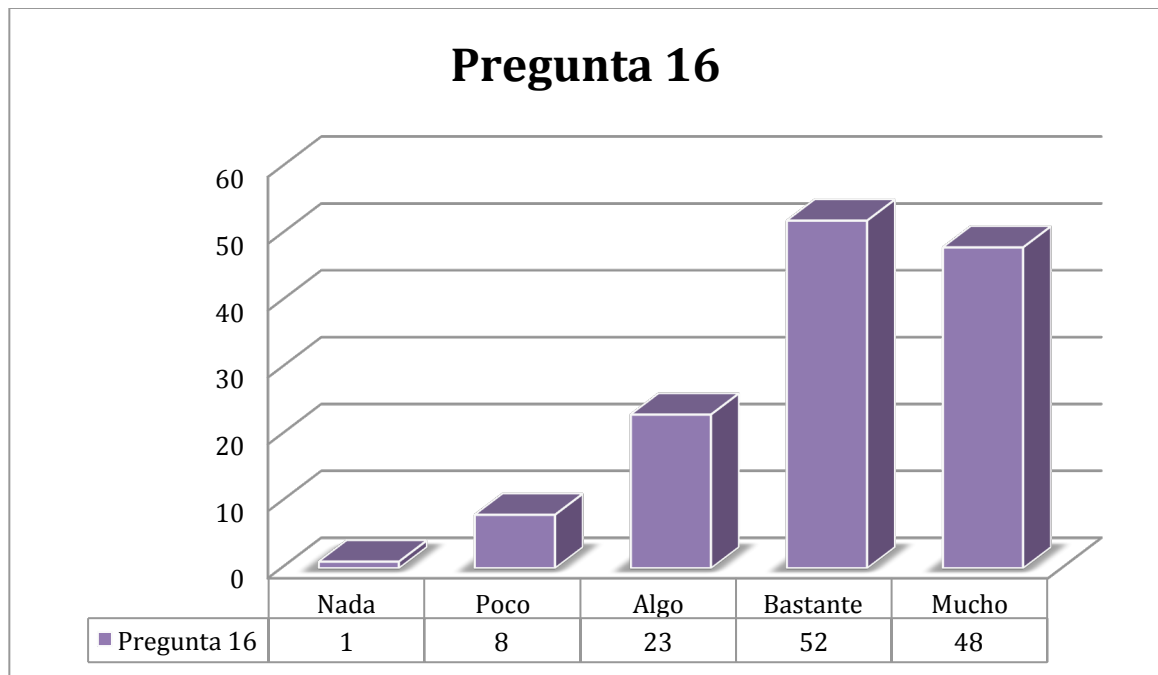
Pregunta 14: ¿Crees que has aprendido vocabulario que no conocías con este proyecto?



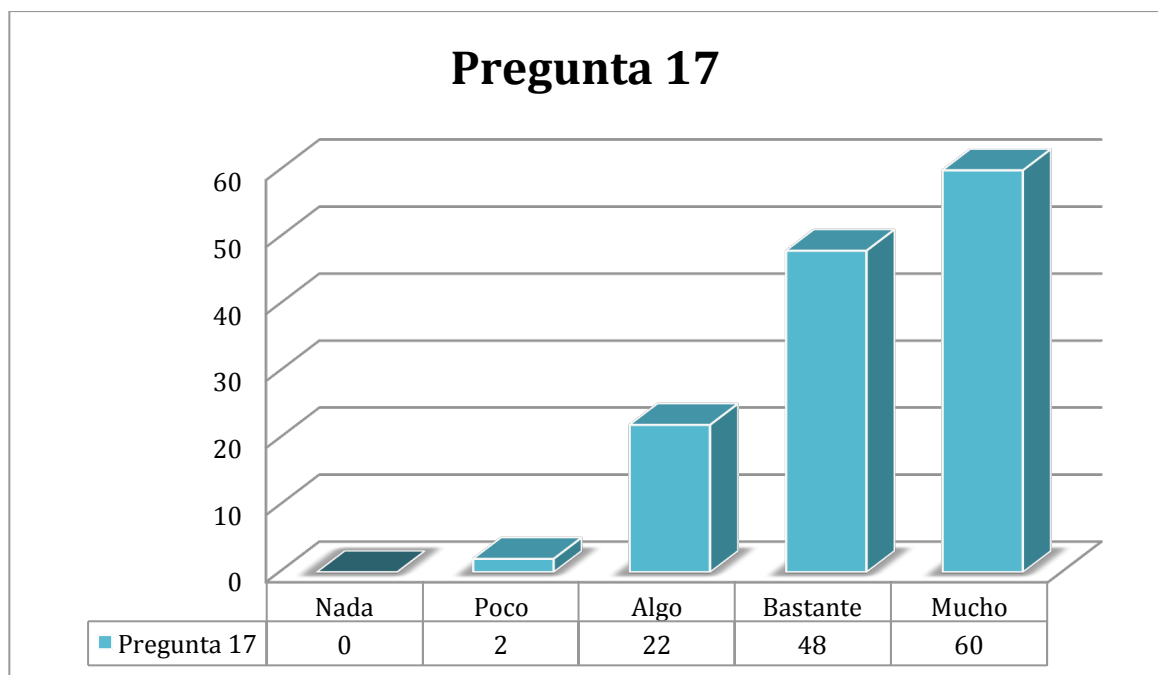
Pregunta 15: ¿Crees que ha mejorado tu nivel de vocabulario en general?



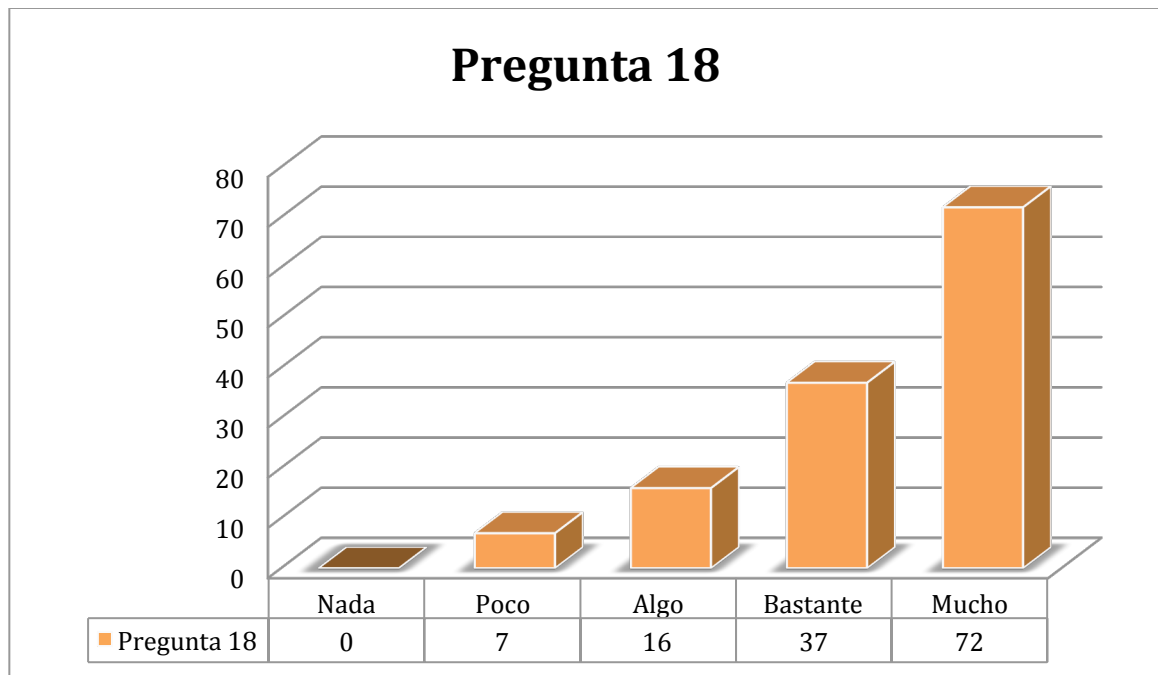
Pregunta 16: ¿Crees que has tenido más oportunidades de leer en inglés con las tareas propuestas para este proyecto?



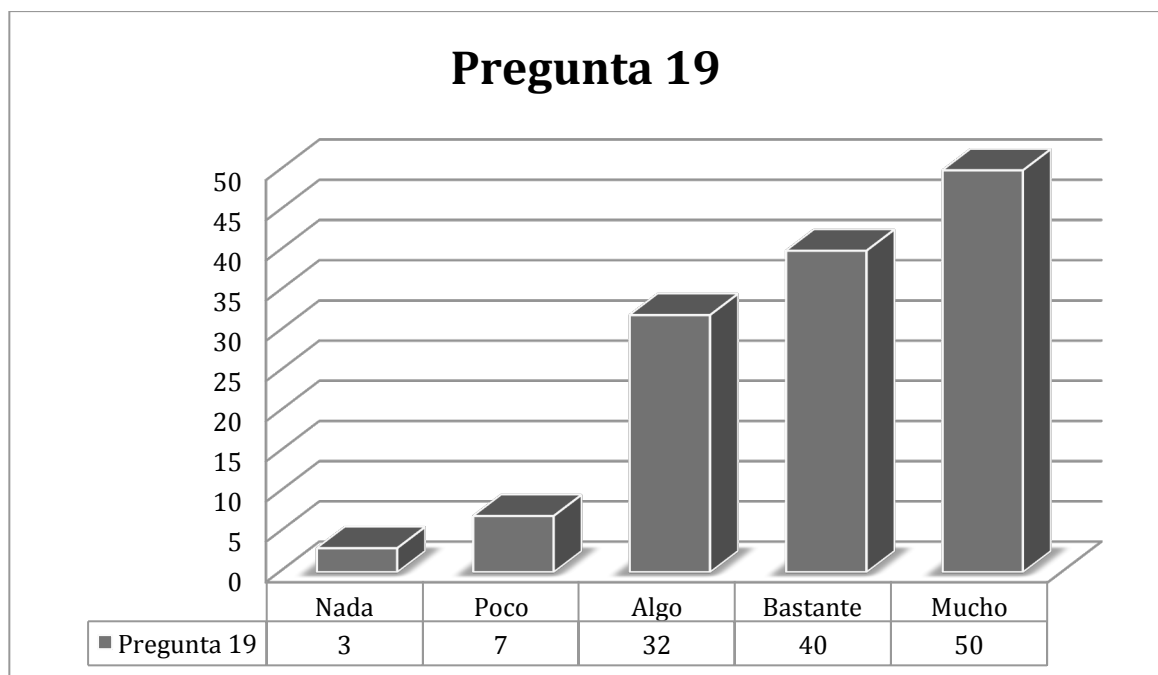
Pregunta 17: ¿Crees que has tenido más oportunidades de hablar en inglés en clase cuando has trabajado en este proyecto?



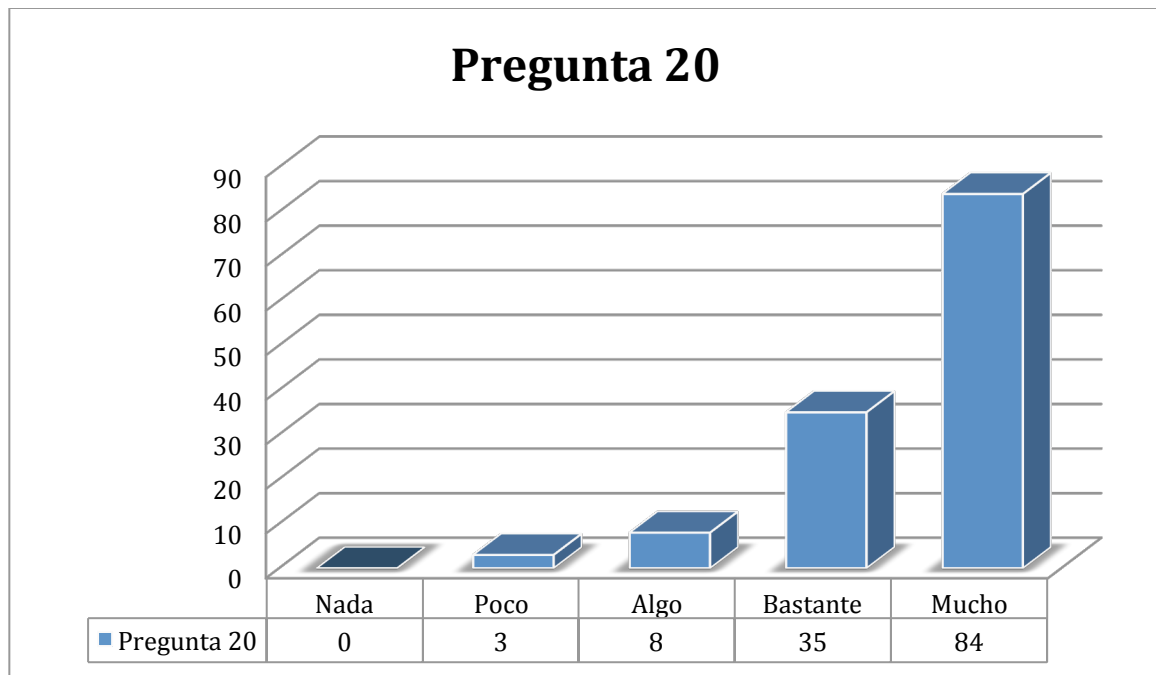
Pregunta 18: ¿Crees que has hablado más inglés en clase con este proyecto?



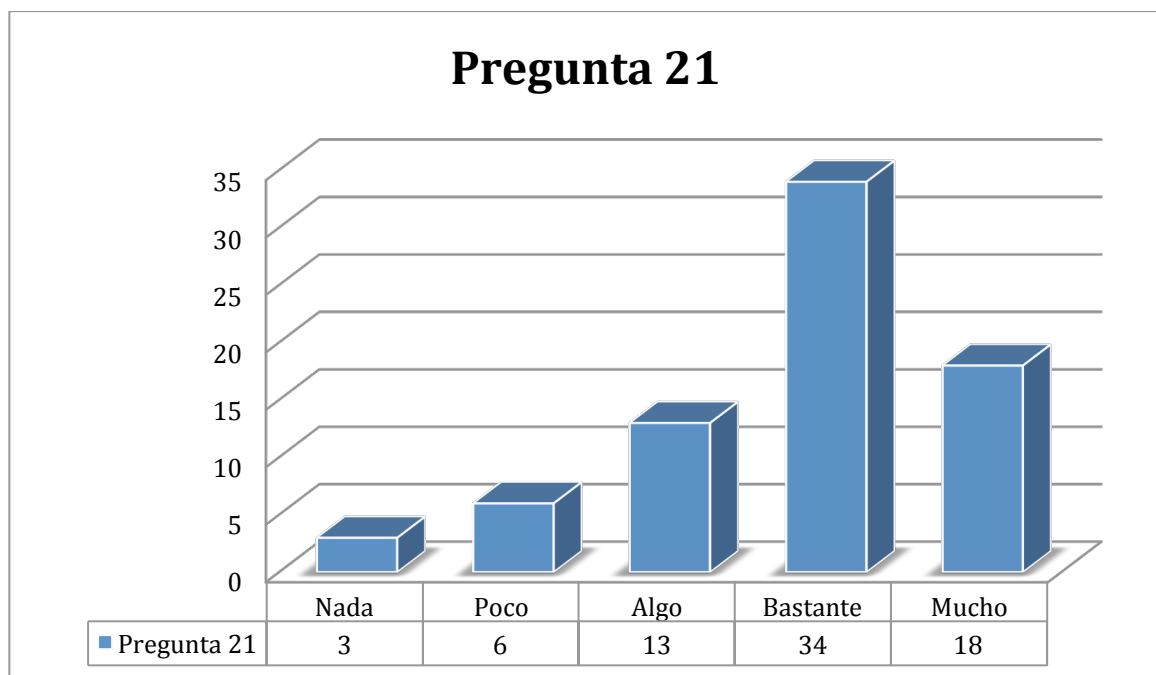
Pregunta 19: ¿Te sientes más cómodo hablando inglés después de haber trabajado en este proyecto?



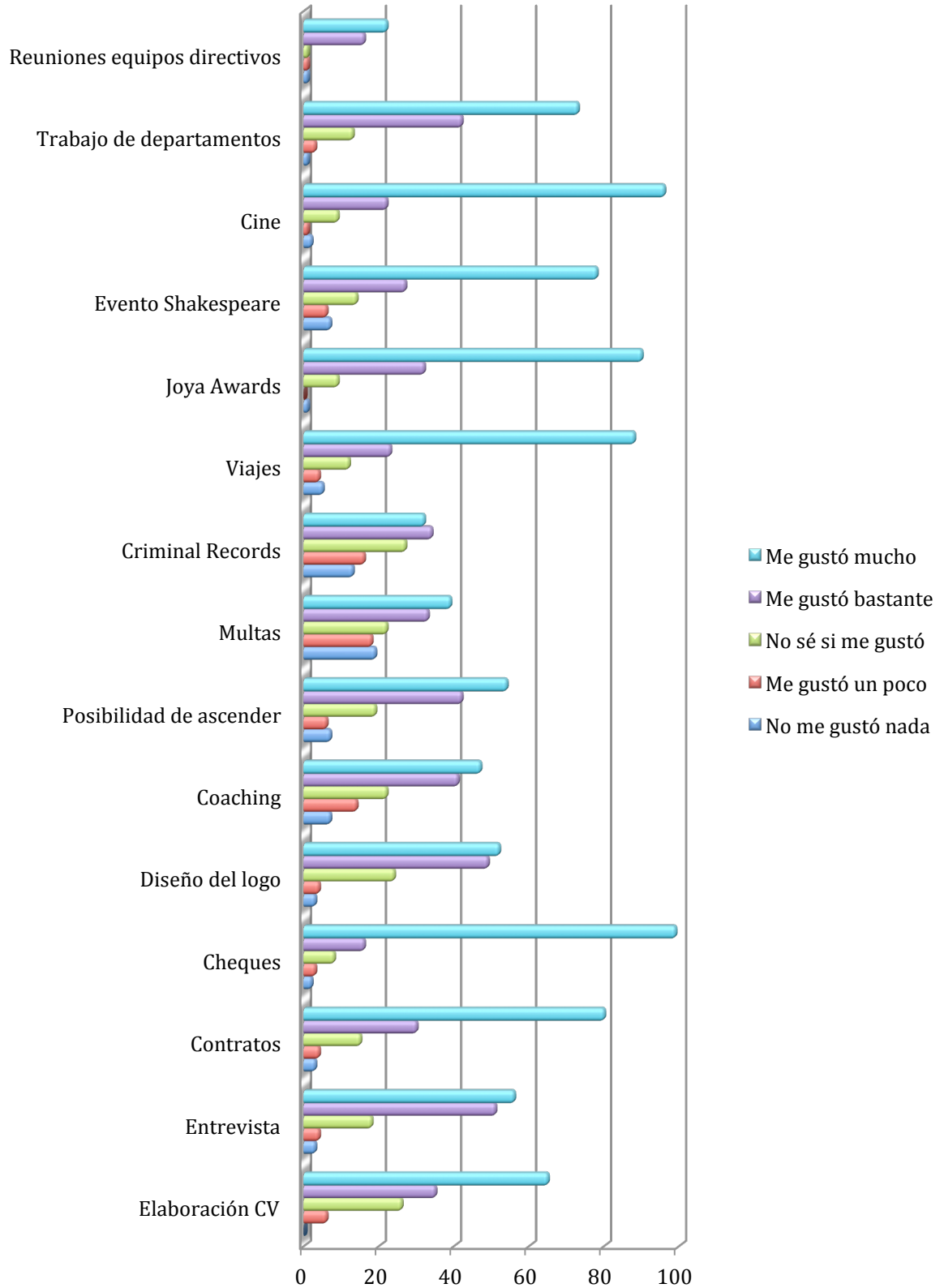
Pregunta 20: ¿Crees que podrás utilizar en el futuro cosas que has trabajado con este proyecto?



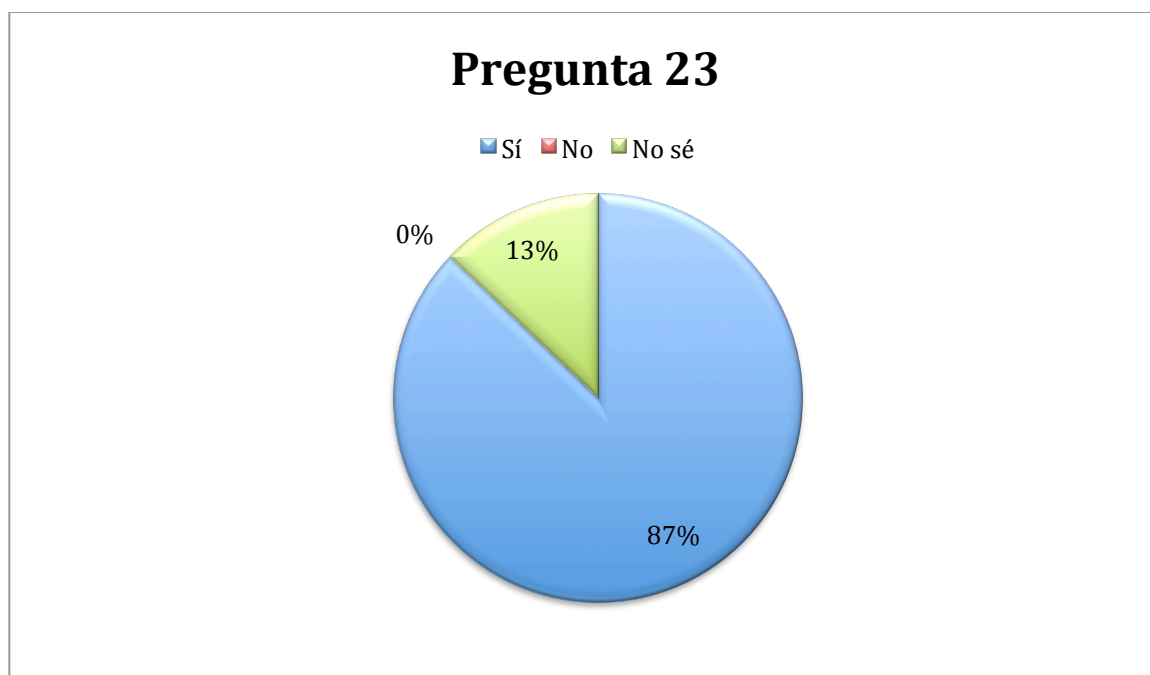
Pregunta 21: ¿Crees que has sabido resolver los problemas que hayan podido surgir en tu departamento o, si eres *manager*, en tu sección? (Si no ha habido ningún problema, deja esta pregunta sin responder).



Actividades y Materiales del Proyecto



Pregunta 23: ¿Repetirías esta experiencia otra vez?



Sorprende los datos tan positivos que arrojan los resultados del cuestionario. No debemos olvidar lo importante que resulta la motivación de los alumnos para la adquisición de una segunda lengua y, a la luz de estos resultados, podemos concluir que la motivación de los alumnos y su percepción tanto del proyecto como de su propio aprendizaje, han sido muy satisfactorias, coincidiendo con (e incluso superando) la percepción que tenía la profesora-investigadora tras la observación directa de todo el proceso. Valoramos especialmente la última pregunta, en la que ningún participante marcó la opción “No” a la pregunta de si repetirían esta experiencia otra vez.

6.1.4.2. PREGUNTAS ABIERTAS

Las preguntas abiertas proporcionan a los participantes la oportunidad de expresar sus opiniones de manera más abierta. Se han incluido en el cuestionario dos preguntas abiertas que se basan en su experiencia individual. Resulta más difícil tabular este tipo de preguntas pero, sin duda, aportan información valiosa para la investigación. Se ha hecho una síntesis de cada una de las dos preguntas:

Pregunta 24: ¿Qué ha sido, en tu opinión, lo mejor del proyecto?

La mayoría de los participantes destacan los *Joya Awards* como actividad dentro del proyecto que les ha gustado especialmente. También una mayoría de participantes hacen referencia al trabajo en equipo, a haberse ayudado unos a otros, haber podido colaborar en proyectos comunes con otras clases o cursos, haber unido en un proyecto dos asignaturas (inglés y matemáticas) y haber podido desempeñar un rol en la empresa. Por último, también un número alto de participantes señalan que les ha gustado poder tener una experiencia que les servirá para el futuro, señalan que el proyecto les prepara para la vida real y que les ha ayudado a aprender más inglés (y matemáticas).

Algunos participantes hacen también mención a otras actividades dentro del proyecto (viajes, evento Shakespeare, cine) y al uso que han hecho de internet para búsquedas de información y la unión que el proyecto ha favorecido entre los compañeros.

Pregunta 25: ¿Qué mejorarías para otros proyectos futuros?

La mayoría de los alumnos han contestado a esta pregunta exponiendo que todo les ha gustado y que no cambiarían nada. Otros han apuntado a que les gustaría que las cosas costaran menos: las sesiones de cine, los viajes... Algunos han hecho referencia a algún problema que han podido tener en su grupo como, por ejemplo, cuando tenían que decidir algo y no conseguían ponerse de acuerdo. También algunos participantes proponen como mejora que más asignaturas se unan a un mismo proyecto.

Tras analizar todas las respuestas del cuestionario, consideramos muy positivas las respuestas tanto de las preguntas cerradas como de las preguntas abiertas.

En cuanto a las preguntas cerradas, aunque todos los datos son muy positivos, cabe mencionar que las cuestiones que han tenido un mayor porcentaje de respuestas “mucho” o “bastante” han sido las preguntas 1, 2, 12 y 20, teniendo siempre en cuenta que los resultados son en todas las preguntas muy positivos ya que el porcentaje menos favorable corresponde a la pregunta 5: “¿Piensas que este proyecto ha ayudado a que haya más unión con compañeros de otras clases o cursos?” y, aún así, un 66,66% respondió “mucho” o “bastante” y solo un 8,33% respondió “poco” o “nada”.

A la pregunta número 12: “¿Te lo has pasado bien trabajando en este proyecto?”, un 93,18% de los participantes respondieron “mucho” o “bastante”. A la pregunta número 1: “¿Consideras que el proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* es una manera motivadora de aprender inglés?”, un 91,66% contestó “mucho” o “bastante”. A las preguntas número 2 y 20: “¿Te ha gustado que se unieran en un proyecto dos asignaturas diferentes?” y “¿Crees que podrás utilizar en el futuro cosas que has trabajado en este proyecto?” respectivamente, un 90,15% de los participantes respondió “mucho” o “bastante”.

Es significativo que todas estas preguntas que han obtenido los resultados más favorables responden a la percepción de los alumnos en cuanto a su motivación.

La pregunta número 21: “¿Crees que has sabido resolver los problemas que hayan podido surgir en tu departamento o, si eres *manager*, en tu sección? (Si no ha habido ningún problema, deja esta pregunta sin responder)” ofrece conclusiones interesantes. Un 56,06% respondió a esta pregunta (74 participantes de un total de 132), lo que indica que la percepción de una mayoría de alumnos fue que sí hubo algún problema en su departamento. Un 70,27% de los participantes respondió “mucho” o “bastante” pero, a pesar de que los resultados son positivos, preocupa el 29,73% que respondieron “nada”, “poco” o “algo”. La observación sistemática de la investigadora corrobora que algunos alumnos no supieron o no consiguieron ponerse de acuerdo o resolver sus diferencias sin la intervención del departamento de cooperación social o, en último caso, de la profesora-investigadora. De cara a proyectos futuros, se plantea la necesidad de formar más en general a nuestros alumnos en la mediación, y, en particular, a un grupo de expertos en este campo dentro del proyecto *Role Learning* que se lleve a cabo (en este caso, el departamento de cooperación social dentro de la empresa).

En cuanto a las preguntas abiertas, debemos considerar que los alumnos en el momento en que se aplica el cuestionario tienen entre 11 y 12 años de edad, por lo que quizá su capacidad crítica no esté lo suficientemente desarrollada como para arrojar datos significativos en sus propuestas de mejora para proyectos futuros. De hecho, como exponíamos anteriormente, la mayoría responde a esta pregunta que no cambiaría nada del proyecto. Quizá con grupos de edad más avanzada podríamos obtener respuestas más interesantes a esta pregunta que nos llevaran a hacer una reflexión más profunda. Sí que se ha atendido a la propuesta de mejora que algunos participantes sugerían de que más asignaturas se unieran al proyecto y, de hecho, en el

momento en que se escriben estas líneas se cuenta ya con un nuevo proyecto *Role Learning* para el curso 2017-2018 en el que se ha contado también con la colaboración de dos profesionales del área de la educación física para el diseño del mismo.

En cualquier caso, es alentador leer las respuestas de los participantes y muy motivador para la profesora-investigadora de cara a seguir trabajando en proyectos futuros siguiendo el método *Role Learning*.

6.1.5 OTROS INDICADORES

Como expusimos anteriormente en el apartado de técnicas e instrumentos de recogida de datos (5.4.), se han tenido en cuenta otros indicadores para poder medir la motivación de los alumnos: el número de multas, el número de participantes que superan el sistema de contratación y el número de participantes que se involucran voluntariamente en actividades de carácter opcional (se avisa a los alumnos que estas actividades voluntarias no tienen peso en la nota final, para poder comprobar realmente el grado de motivación intrínseca).

6.1.5.1. MULTAS

Para el estudio que nos ocupa, consideramos sólo aquellas multas que responden como causa de la sanción a “no hablar inglés en la oficina”. Estas multas las pueden poner el profesor, la auxiliar de conversación y el *manager*. El *company secretary* y los supervisores pueden alertar al *manager* si detectan algún caso.

En el Grupo A, en el curso 2015-2016, en la segunda evaluación (primer trimestre dentro del proyecto), un 13% de los alumnos obtuvieron multas por esta razón. En la tercera evaluación este indicador se redujo al 3%.

En el Grupo B, en el curso 2015-2016 se registraron 9% de multas por este motivo en el segundo trimestre y 2% en el tercer trimestre. En el curso 2016-2017 un 3% de los alumnos reciben multas por hablar en español en la clase de lengua inglesa, y en el segundo y tercer trimestre no se registran multas por este motivo.

Por tanto, podemos concluir que estos datos apoyan la hipótesis de que el proyecto favorece la interacción a través de la lengua inglesa entre los alumnos participantes y con el profesor.

6.1.5.2. CONTRATOS

En este indicador medimos el número de alumnos que son contratados a lo largo del curso. Para poder ser contratados los alumnos del Grupo A tuvieron que elaborar un CV. Los alumnos del grupo B en el curso 2015-2016 tuvieron también que elaborar un CV y en el curso 2016-2017 elaboraron una carta solicitando un puesto en la empresa.

Estos documentos tenían que ser aprobados por la profesora o por la auxiliar de conversación (se valoraba la presentación, la expresión escrita y que estuvieran completos atendiendo a todas las partes que se les pedía que incluyeran).

Una vez que superaban esa primera fase, tenían que pasar una entrevista con la auxiliar de conversación que hacía las veces de directora de Recursos Humanos de la empresa. Para esa entrevista se valoraba que fuera íntegra en lengua inglesa, que los alumnos fueran capaz de hacer referencias a su CV y que fueran capaces de dar respuesta a por qué querían formar parte de la empresa, qué podían aportar y en qué departamento se sentirían más productivos.

Una vez superada la entrevista, se ofrecía el contrato. En caso de no ser contratados, los alumnos podían volver a optar a un puesto de trabajo en el siguiente proceso de selección, que se abría cada quince días. Es importante destacar que aquellos alumnos que no son contratados, trabajan en la empresa como becarios pero no reciben ningún sueldo, teniendo que sustentarlos sus respectivas familias (clase de matemáticas).

En el Grupo A, en el primer proceso de selección (diciembre), se contrata a un 54% de los alumnos. En el segundo proceso (enero), ya el 76% de los alumnos está contratado. En el tercer proceso (febrero) un 98% de los alumnos está contratado. En el cuarto proceso (finales de febrero) se llega al 100%.

En el Grupo B, en el curso 2015-2016, en el primer proceso de selección se contrata a un 49% de los alumnos, en el segundo proceso el 63% está contratado. Tras el tercer proceso, un 89% de los alumnos está contratado, tras el cuarto proceso un 97%, y tras el quinto proceso en el mes de marzo el 100% está contratado.

En el curso 2016-2017, en el primer proceso de selección (octubre) se contrata a un 27% de los alumnos, tras el segundo proceso el 53% de los alumnos está contratado, tras el tercer proceso de selección están contratados el 79% de los

alumnos, tras el cuarto proceso el 92%, tras el quinto proceso el 98% y tras el sexto proceso llegamos al 100% en febrero de 2017.

De estos datos es interesante valorar que ningún alumno dejó de presentarse a los diferentes procesos de selección y que, finalmente, aunque a algunos participantes les costase más tiempo, el 100% consigue superar las dos pruebas y consigue estar contratado. También es importante hacer constar la implicación de las familias de aquellos participantes a los que les costaba más superar estas pruebas y cómo les ayudaron a poder superarlas (andamiaje).

Este indicador nos da datos de la implicación de los alumnos en el proyecto y, por tanto, de su motivación, especialmente por el hecho de que ningún participante decidió abandonar. También observamos que en los participantes del Grupo B hay bastante diferencia entre los alumnos que superan la primera selección en el año 2015-2016 y los que la superan en el 2016-2017. Esto responde a que los alumnos encuentran más dificultad en elaborar la carta solicitando un puesto de trabajo que en elaborar un CV, pero también es positivo que, finalmente, todos consiguen superar las dos fases.

6.4.5.3. ACTIVIDADES DE CARÁCTER VOLUNTARIO

Este tipo de actividades, como se ha mencionado anteriormente, eran de carácter totalmente voluntario y se explicaba así a los alumnos, asegurándoles que no tendrían peso en la nota final de la asignatura para asegurar que la participación respondiera a una motivación intrínseca y no a la motivación extrínseca (instrumental) de conseguir una mejor puntuación.

Sorprenden, por tanto, los datos y la alta participación por parte de los participantes:

En el Grupo A, un 73% de los alumnos participa en el concurso *Joya Awards* (apareciendo en los vídeos) y un 96% participa haciendo propuestas para el diseño del logo de la empresa.

En el Grupo B, en el curso 2015-2016, un 67% participa en el concurso *Joya Awards*. En el curso 2016-2017, un 89% participa en el concurso *Joya Awards*.

6.2. TRIANGULACIÓN DE DATOS Y CONCLUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La triangulación de datos nos permite contrastar los diferentes datos obtenidos para no precipitar conclusiones y poder validar el proceso analítico final a través del control cruzado entre diferentes puntos de acceso a los datos obtenidos en la investigación (Latorre, 2003).

Para poder dar respuesta a la hipótesis principal de esta investigación, es decir, para valorar si el método *Role Learning* a partir del proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money*, mejora el rendimiento académico de los alumnos en las destrezas de expresión oral y escrita y de comprensión oral y escrita en lengua inglesa, hemos tenido en cuenta los resultados académicos antes de aplicar la variable, y durante la aplicación de la variable a lo largo del tiempo. Por otro lado, hemos valorado también el informe de resultados de pruebas externas para sexto de Educación Primaria que aplica la Consejería de Educación en la Comunidad de Madrid, las rúbricas que corresponden a la medida de la expresión oral, los cuestionarios de evaluación y los indicadores de motivación.

Una vez analizados y contrastados todos los resultados de las técnicas de recogida de información, podemos apreciar que han coincidido de manera favorable a la confirmación de la hipótesis de la investigación. Es interesante observar cómo los resultados mejoran significativamente a lo largo del tiempo, por lo que hay que tener en cuenta esta variable a la hora de diseñar proyectos futuros. En cualquier caso, es importante observar cómo las comparativas de los pre-test y post-test tanto en las calificaciones generales como en los resultados de la destreza de expresión oral obtenidos a través de la rúbrica, mejoran significativamente. Los resultados del informe de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, aunque no coinciden con total exactitud con los resultados de la profesora-investigadora, también aportan datos positivos y apoyan la hipótesis.

Se observa también que los datos cuantitativos obtenidos en los pre-test y post-test de las calificaciones generales y de las rúbricas coinciden con la percepción que muestran en el cuestionario los participantes sobre la mejora en diferentes destrezas de la lengua inglesa. Especialmente, coinciden los datos cuantitativos arrojados mediante el análisis de las rúbricas y la percepción que los participantes muestran a propósito de su destreza en expresión oral en las preguntas 17, 18 y 19 del

cuestionario. A la pregunta 17: “¿Crees que has tenido más oportunidades de hablar en inglés en clase cuando has trabajado en este proyecto?”, un 81,8% de los participantes contestaron “mucho” o “bastante”. A la pregunta 18: “¿Crees que has hablado más inglés en clase con este proyecto?”, un 82,57% de los participantes respondieron “mucho” o “bastante” y, por último, a la pregunta 19 del cuestionario: “¿Te sientes más cómodo hablando inglés después de haber trabajado en este proyecto?”, un 68,18% respondió “mucho” o “bastante” mientras que solo un 2,27% contestó “nada”. La percepción de los participantes y los datos obtenidos a través de las rúbricas coinciden, además, con la percepción de la investigadora mediante la observación directa.

La pregunta 13 del cuestionario hace mención explícita a la hipótesis de este trabajo de investigación: “¿Crees que, en general, has aprendido más inglés con este proyecto?” y, una vez más, la percepción de los alumnos coincide con los datos que se derivan de las técnicas cuantitativas que se han empleado, con un 80,3% de los participantes respondiendo “mucho” o “bastante”.

Las preguntas 1, 6 y 11 del cuestionario hacen referencia directa a la motivación y participación de los alumnos en el proyecto y se observa que su percepción de nuevo coincide con los datos cuantitativos que se derivan del análisis de los indicadores de multas, participación en actividades de carácter voluntario dentro del proyecto y contratos. Un significativo 91,66% de los participantes contestaron “mucho” o “bastante” a la pregunta 1: “¿Consideras que el proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* es una manera motivadora de aprender inglés?”, un 78% contestó “mucho” o “bastante” a la pregunta 6: “¿Qué puntuación le darías a tu participación en el proyecto?” y, por último, un 84% contestó “mucho” o “bastante” a la pregunta 11: “¿Crees que has sido más responsable con las tareas al trabajar en este proyecto?”.

De igual manera, todos estos datos coinciden a su vez y corroboran la percepción que tiene la investigadora sobre el aumento de la motivación y la participación tras la aplicación de la variable independiente, percepción que se deriva de la observación directa.

Sin bien es cierto que habría resultado muy beneficioso para esta investigación el poder haber contado con un tercer agente, es importante tener en cuenta los datos con los que contamos de los resultados del informe de la prueba externa para 6º de Educación Primaria que validan los resultados obtenidos por las otras técnicas de

investigación, técnicas que podrían ser consideradas de alguna manera subjetivas al provenir de una única investigadora.

También nos gustaría hacer constar que la muestra de población escogida pertenece a una realidad social y a un contexto determinado, por lo que haría falta tener datos de otros contextos e incluso contar con una perspectiva internacional para poder generalizar la hipótesis.

7. CONCLUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El propósito principal de esta investigación ha sido el de evaluar si a través del método *Role Learning*, mediante el proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* mejora el rendimiento académico en comprensión y expresión oral y en comprensión y expresión escrita para la asignatura de lengua inglesa para 5º y 6º de primaria.

A la luz de los resultados obtenidos en el análisis de los datos podemos concluir que se confirma la hipótesis formulada en el apartado 5.3. (Hipótesis de la investigación), ya que se observa con claridad que existe una mejora en los resultados.

Sin embargo, en el apartado número 2 de este trabajo, en el que se establecían los objetivos de la investigación, se planteaba también como objetivo el comprobar si la creación de un Contexto Educativo Diseñado ayuda al alumno a vivir una experiencia más natural y más real para el uso de la lengua inglesa en general y en particular en el aula como vehículo de comunicación entre los alumnos y también con el profesor.

Considerando los resultados que se han conseguido a través de los indicadores de multas y de contratación en la empresa, y teniendo también en cuenta los resultados de las rúbricas en cuanto a la destreza de expresión oral, podemos concluir que el uso de la lengua inglesa como vehículo de comunicación en el aula ha sido alto. Las preguntas 17, 18 y 19 del cuestionario también arrojan datos muy positivos a este respecto. Sin embargo, es cierto que se necesitarían otras técnicas y herramientas de investigación para poder concluir que los alumnos han vivido una experiencia más natural y más real para el uso de la lengua en el aula, más allá de la percepción que resulta de la observación directa de la propia profesora-investigadora. Para investigaciones futuras, sería muy interesante el poder contar con un diario personal de cada participante en el que pudieran ir haciendo reflexiones sobre éste y otros aspectos para que los investigadores pudieran tenerlas en cuenta. También sería muy

interesante poder contar con entrevistas personales. Los métodos cualitativos empleados en este estudio se quedan cortos para poder dar respuesta a este objetivo y poder confirmar, por tanto, esa hipótesis.

De igual manera, aunque contamos con datos sobre la motivación de los alumnos a través del cuestionario y de los indicadores de contratación en la empresa y, especialmente, de la participación de los alumnos en actividades de carácter voluntario dentro del proyecto, y aunque estos datos arrojan resultados muy positivos en cuanto a la motivación de los alumnos durante el proyecto, sería muy pretencioso sacar conclusiones sobre un tema tan amplio como la motivación en la adquisición de una segunda lengua a partir únicamente de los datos con los que contamos. No debemos olvidar, además, que no podemos en ningún caso simplificar la relación entre la motivación y el éxito en la adquisición de una segunda lengua. Sin ningún tipo de duda, sería muy interesante poder contar con estudios empíricos sobre cómo afecta el método *Role Learning* a la motivación de los alumnos para adquirir una segunda lengua y llevar a cabo también estudios sobre la motivación sostenida.

Otros objetivos que también se planteaba este estudio eran los de reflexionar sobre la evolución que ha seguido a lo largo del tiempo la adquisición de una segunda lengua así como la psicología educativa y los enfoques pedagógicos relevantes que se derivan de ella y determinar aquello que el método *Role Learning* puede aportar a este campo.

Creemos que este objetivo sí que se ha podido cumplir a partir de la fundamentación teórica que sustenta a este estudio y, en el apartado destinado a ello (marco teórico) se han ido haciendo reflexiones que, en líneas generales, mencionamos ahora concluyendo que:

- *Role Learning* aporta al **enfoque comunicativo** una estructura por la que los alumnos asumen roles para establecer la comunicación y se crea un contexto expresamente diseñado para esa lengua en el aula, inspirándose en modelos de bilingüismo reales por los cuales un individuo puede hablar una lengua en su ambiente familiar y utilizar otra lengua distinta en su ambiente laboral, por ejemplo. Los alumnos no necesitan comunicarse en otra lengua en *Role Learning* por el mero hecho de adquirirla como sucede en el enfoque comunicativo, sino que se va más allá y se da una razón más real y contextualizada para que el alumno cambie de código de manera

más natural y hable esa lengua en el aula. Como podría suceder en la vida real, los alumnos utilizan esa segunda lengua en el aula porque es el vehículo de comunicación en ese contexto.

- En cuanto al **enfoque por tareas**, *Role Learning* aporta la relación con el mundo real, a través del cuidadoso diseño de ese contexto del que depende el significado y que se mantiene a lo largo de, como mínimo, un curso escolar para proporcionar más oportunidades para que el estudiante lo asuma como propio y lo sienta como parte de “su mundo real”. No se deja lugar a lo irreal o al juego de la imaginación como tal porque la forma de resolver las tareas es poner esa solución en práctica en el mundo real del alumno. Además, *Role Learning* pretende traspasar las barreras que constituyen un aula, un contexto al que los alumnos raramente se enfrentarán en su vida real en el futuro, y trata por ello de ofrecer un contexto que sea más real para el uso de una lengua, como puede ser, por ejemplo, el contexto de una empresa: una entrevista de trabajo, la toma de decisiones conjunta, estar de acuerdo o en desacuerdo con distintas ideas, etc.
- En cuanto al **role-play**, *Role Learning* propone como solución a las críticas que éste ha recibido por parte de varios autores el uso de un *role-playing* sistematizado, un rol que el alumno asimila y automatiza, convirtiéndose en parte de él. Los alumnos, de alguna manera, ya no sienten que estén “actuando” sino que internalizan su rol, por lo que esta dificultad de “actuar” mediante un rol se desdibuja y los alumnos son capaces de solucionar la tarea sin necesidad de un gran esfuerzo y con las ventajas que este rol representa para servir de espejo de la sociedad y de la lengua a la que tendrán que hacer frente en un futuro, dotando a los alumnos de más oportunidades de hacer un uso comunicativo de la lengua en un contexto real.
- En cuanto al **constructivismo**, el método *Role Learning* traslada al aula la interacción como una necesidad fundamental para que se produzca el aprendizaje. Además, el método *Role Learning* siempre dota a los alumnos de un contexto social en el que aprender los contenidos y siempre teniendo en cuenta la realidad social con la que los alumnos con más probabilidad se encontrarán en el futuro.

- En cuanto al **constructivismo social**, *Role Learning* considera el Contexto Educativo Diseñado como clave para proporcionar un ambiente en el aula en el que favorecer la interacción entre los alumnos para que sientan siempre el apoyo de profesores y compañeros como parte del andamiaje de Vygotsky y haciéndoles siempre sentir que sus esfuerzos, opiniones y puntos de vista son valorados positivamente.
- En cuanto a los **métodos humanistas**, el método *Role Learning* proporciona un ambiente seguro, el Contexto Educativo Diseñado que, además de apoyar las teorías de Maslow, pone también el énfasis en desarrollar la creatividad del alumno como punto esencial para estimular su potencial, su autoestima y el respeto hacia sí mismo y hacia los demás individuos. El método *Role Learning* además, a través del uso de rol, trata de dotar a cada alumno de identidad en el aula y de trazar unos objetivos diferentes según el tipo de rol que desempeñe y permitiendo a través del Contexto Educativo Diseñado, que el alumno sienta una experiencia personal de aprendizaje.
- En cuanto a la **Taxonomía de Bloom**, *Role Learning* la considera una herramienta esencial a tener en cuenta en el diseño de los diferentes contextos para generar ambientes en los que los alumnos puedan ir escalando en la clasificación piramidal que ésta propone y poniendo especial énfasis en el punto más alto, el de crear, añadiendo siempre el elemento creativo a través del rol que cada alumno desempeña.
- En cuanto a las **reacciones emocionales**, *Role Learning* trata de promover emociones en los alumnos para que el aprendizaje sea, en todo momento, significativo y parte de ellos mismos. Las identidades de los alumnos son cuidadosamente respetadas, creándose “grupos de expertos” en los que puedan expresarlas libremente, grupos que, además, van eligiendo y dando forma según sus propias preferencias. Lo que el método *Role Learning* persigue es que en este ambiente cómodo y de expresión de su identidad, los alumnos adopten los comportamientos y la lengua necesaria para tener éxito en ese CED. Además, la asignación de roles les dota también de una identidad añadida que tendrán que aprender a gestionar y que, idealmente, les servirá de cara al futuro.

- En cuanto al **aprendizaje cooperativo y al aprendizaje basado en proyectos**, el método *Role Learning* aporta un contexto en el que llevarlos a cabo. *Role Learning*, en general, es un método que da contexto a cualquiera de las metodologías activas que se están llevando a cabo en este momento en aulas de todo el mundo.
- En cuanto a los **factores individuales**, como ya se ha expuesto con anterioridad, *Role Learning* pretende favorecer la motivación del alumno y presenta la hipótesis de investigación de que dotar al alumno de diferentes roles a lo largo de su vida escolar mejorará su autoestima y sus relaciones sociales dotándole de herramientas para la interacción social, aunque esta hipótesis está fuera del alcance del estudio que nos ocupa en este momento.

Los resultados de esta investigación, por tanto, nos impulsan a seguir llevando a cabo este método y a seguir investigando su aplicación y las mejoras que de estas investigaciones pudieran derivarse. A continuación, se detallan otras posibles futuras líneas de investigación para poder ahondar en aquellos aspectos a los que esta investigación no ha podido llegar:

- Aplicar la variable independiente a alumnos de diferentes edades para observar si la incidencia es similar o solo se aplica para un grupo de edad definido.
- Realizar esta investigación en diferentes centros e incluso en diferentes países para observar si los resultados varían según la realidad sociocultural de los participantes. De esta manera, las conclusiones podrían ser más generalizables al conseguir información más precisa sobre las variables participantes y sus efectos.
- Es también interesante tener en cuenta la distinción que hace Markee (1997) entre innovaciones primarias (aquellas que cambian los materiales del profesor y/o la pedagogía que emplean) y las innovaciones secundarias (cambios de tipo organizativo que proporcionan el apoyo necesario para la innovación primaria). Markee apunta a que las razones para no llegar al éxito al implementar el cambio educativo, radican en el fracaso al promover las innovaciones secundarias. Por tanto, sería muy

interesante contar también con estudios empíricos sobre estas innovaciones secundarias para el método *Role Learning*.

En el curso 2017-2018 llevaremos a cabo otro proyecto diferente que también sigue el método *Role Learning*, y que hemos llamado “proyecto *Backup*”. Sería muy interesante investigar si otro proyecto diferente dentro del método *Role Learning* sigue apoyando las conclusiones que se han derivado del presente estudio a través del proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* y poder contar con más datos cualitativos que arrojen luz sobre factores individuales como la motivación, la identidad, la ansiedad y la autoestima de cara a la adquisición de una segunda lengua.

Antes de concluir este trabajo de investigación, nos gustaría poder hacer una breve reflexión sobre las dificultades que pueden derivarse de un proyecto *Role Learning* para que sean tenidas en cuenta en caso de que otros docentes apuesten por poner en práctica este método en sus aulas.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que los proyectos *Role Learning*, al aunar diferentes materias en un mismo CED, son complejos y ambiciosos y necesitan de una planificación muy cuidada. La programación y la temporalización conjunta son esenciales. Sirvan de ejemplo metafórico los engranajes de una máquina: los engranajes transmiten potencia de un componente a otro dentro de una misma máquina mediante ruedas dentadas en contacto directo. De igual manera, todas las actividades del proyecto transmiten adquisición de la lengua y aprendizaje de un alumno a otro dentro de un mismo método mediante el CED y las diferentes asignaturas en contacto directo. Es esencial que esos engranajes se diseñen bien para que la máquina (el método) funcione.

Para esto, es necesaria una comunicación muy fluida entre los profesores de la distintas asignaturas que se engloban en el proyecto. En el caso de la investigación que nos ocupa, los docentes implicados mantenían como mínimo una reunión semanal para programar la semana próxima, y tenían contacto diario para informar de cómo iban transcurriendo las sesiones y si había alguna alteración en la temporalización inicial.

Por otro lado, también es necesaria la comunicación continua con los alumnos. En el caso de la asignatura de lengua inglesa, aparte del tiempo en el aula, se convocaban lo que denominábamos “reuniones de equipo directivo”. Normalmente,

teníamos una reunión a la semana con los *managers*, que aportaban su visión general y, a la vez, se les explicaban las actividades o los objetivos de la semana para que pudieran transmitirlo a los supervisores y éstos, a su vez, a sus *assistants*. Cada semana, se convocaba también a los supervisores de uno de los departamentos para que pudieran informar del desarrollo de su departamento, comentando los logros y dificultades encontradas. En total, por tanto, cada semana tenían lugar dos reuniones: una de *managers* y otra de supervisores de uno de los departamentos (cada semana uno diferente de forma rotatoria). En estas reuniones se informaba también de si había habido alguna multa, si algún alumno quería viajar, si querían comprar entradas para el cine, se hablaba de los eventos comunes como *Joya Awards*, etc. Cabe destacar que todas estas reuniones eran de carácter voluntario, pero todos los convocados asistían siempre aún siendo en sus horas de recreo, ya que realmente se consiguió que se sintieran responsables de su sección o departamento y, además, les gustaba sentirse de alguna manera especiales pudiendo acudir a las mismas. De cara a proyectos futuros, hemos valorado positivamente el uso de una plataforma que permita una comunicación más fluida entre alumnos y entre profesores y alumnos sin tener que sacrificar horas de recreo. Para el próximo proyecto utilizaremos la plataforma virtual *Google for Education*, un sistema de gestión de aprendizaje que nos permitirá poder hacer llegar vídeos con información sobre los diferentes CEDs, que los departamentos y las familias puedan compartir información y tenerla almacenada en la plataforma de manera que los profesores puedan observar de manera más sencilla y clara su evolución, conseguiremos también automatizar, por ejemplo, el sistema de multas, el envío telemático del CV, las citaciones para las entrevistas, etc.

Otra recomendación importante reside en la estética. Para que *Role Learning* funcione, es indispensable una estética cuidada que preste atención al detalle en los materiales que emplea y que trate de reproducir de la manera más fiel posible la realidad del CED elegido. La observación directa por parte de la investigadora corrobora que la estética empleada es crucial para que los alumnos se sientan parte del proyecto y lo vivan como una experiencia y no como un simple juego. En este proyecto se utilizaron sellos reales con la palabra “*paid*” para las multas, talonarios de recibos también reales, se diseñó un contrato para que lo firmaran, las cartas de citación para las entrevistas, la entrega de un cheque cada mes a los alumnos contratados, el uso de plataformas como *fotocasa* o *idealista* para la búsqueda de alquiler de piso, páginas web de supermercados para la compra mensual, etc.

En esta línea, es importante también destacar la importancia de la nomenclatura utilizada de manera sistemática y, una vez más, al servicio del CED: en el proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money*, la clase de inglés pasaba a denominarse ya siempre como “la oficina”, se hablaba de ella en términos generales como “la empresa”, la clase de matemáticas era “el banco”, hablábamos de los grupos de trabajo como “departamentos” o “familias” según el caso, los mini-proyectos dentro del proyecto eran siempre “eventos”, etc. Es muy importante también que los propios profesores asuman roles dentro del proyecto y los representen con fidelidad: asesores financieros, directores de una empresa, directores de recursos humanos, directores de un museo, etc.

Por último, para que *Role Learning* pueda evolucionar de manera positiva, es muy importante la formación continua en metodologías activas del profesorado que lo ponga en práctica ya que, como se ha puesto de relieve en múltiples ocasiones a lo largo de este trabajo, este método proporciona un contexto idóneo para poder poner esas metodologías en práctica y será tarea de cada docente el navegar a bordo de *Role Learning* llevando el método hacia diferentes horizontes en un viaje que, sobre todo, soñamos sea siempre emocionante, único, lleno de retos, de descubrimiento y, por supuesto, de la satisfacción de ver a nuestros alumnos crecer a nuestro lado a través de esta experiencia.

Para concluir este trabajo de investigación, haremos referencia a una de las reflexiones que se plantean Hyland y Wong (2013) sobre el tema de la innovación. Según estos autores, en el campo de la innovación y el cambio en la educación para la adquisición del inglés como segunda lengua, una manera de seguir adelante y potenciar la innovación en lingüística aplicada sería la diseminación de más ejemplos de buenas prácticas.

Esperamos que, de alguna manera, este trabajo de investigación haya supuesto un granito de arena en esa diseminación de buenas prácticas a la que hacen referencia estos autores y que los datos y conclusiones que esta investigación ha aportado puedan servir a otros profesionales para poner en práctica, investigar y mejorar el método *Role Learning*.

Bibliografía

- Alberty, H. B. (1927). *A study of the Project-Method in education*. Columbus: Ohio State University Press.
- Alcalde Mato, N. (2011). "Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicada*, 6, 9-23.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Beckett, G. H. (2005). Academic language and literacy socialization through project based instruction: ESL student perspectives and issues. *Journal of Assian Pacific Communication*, 15, 191-206.
- Berger, P. (2012). *Introducción a la sociología*. México: Limusa.
- Blank, W. E. (1997). Authentic instruction. En W. E. Blank, & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586, 15-21).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Breen, M., & Candlin, C. (1980). The essentials of the communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Campbell, L. (1997). How teachers interpret MI theory. *Educational Leadership* 55 (1), 15-19.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology* 24 (4), 419-44.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christison, M. (1999). Multiple Intelligences: teaching the whole student. *ESL Magazine* 2 (5), 10-13.

Christison, M. (2005). *Multiple Intelligences and Language Learning: A Guidebook of Theory, Activities, Inventories, and Resources*. San Francisco: Alta Books.

Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (2006). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Cohen, A. D. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*, (pp. 161-178). London: Hodder Education.

Coleman, J. A. (1992). Project-based learning, transferable skills, information technology and video. *Language Learning Journal*, 5, 35-37.

Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, NY: Palgrave.

Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *IRAL*, V/4: 161-170.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 72-89). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.

Dörnyei, Z. con Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research*. New York, NY: Routledge.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2009). "Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings". *International Journal of Applied Linguistics* 19 (3), 221-46.
- Eyring, J. L. (1989). *Teacher experience and student responses in ESL project work instruction: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Flavel, J. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Fried-Booth, D. L. (1986). *Project work*. New York: Oxford University Press.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Gardner, D. (1995). Student produced video documentary provides a real reason for using the target language. *Language Learning Journal*, 12, 54-56.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition, an introductory course* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Random House.
- Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons From Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2012). *Bilingual: Life and Reality* in C. Baker and W. E. Wright: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford Press.
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2014). *Motivating learning*. Harlow: Pearson Education.
- Haines, S. (1989). *Projects for the ESL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames, UK: Nelson.

- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Hamachek, D. E. (1977). Humanistic Psychology: theoretical-philosophical framework and implications for teaching. In D. J. Treffinger, J. Davis and R. E. Ripple (Eds.) *Handbook on Teaching Educational Psychology*. New York, NY: Academic Press.
- Hamachek, D. E. (1987). Humanistic psychology: Theory, postulates and implications for educational processes. En J. Glover & R. Ronning (Eds.), *Historical Foundations of Educational Psychology* (pp. 159-182). New York, NY: Plenum Press.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. En W. E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586, 23-28).
- Hedge, T. (1993). Project work. *English Language Teaching Journal*, 47 (3), 276-277.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford Handbooks for Language Teachers.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Mcgraw Hill.
- Holt, M. (1994). Dewey and the “cult of efficiency”: Competing ideologies in collaborative pedagogies of the 1920s. *Journal of Advanced Composition*, 14 (1), 73-92.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Howard, G. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basics.
- Howatt, A.P.R. with Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K., & Wong, L.L.C. (2013). *Innovation and change in English language education*. New York: Routledge.
- Hymes, D.H. (1972). ‘On communicative competence’ in T. Hedge: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford Handbooks for Language Teachers.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.

- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kearney, K. A., Hopkins, R. H., Mauss, A. L., & Weisheit, R. A. (1984). Self-generated identification codes for anonymous collection of longitudinal questionnaire data. *Public Opinion Quarterly*, 48, 370-378.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Educación GRAÓ.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned, 3rd ed.* Oxford: Oxford University Press
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition" in W. Ritchie, and T. Bahtia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-68. New York, NY: Academic Press.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Dirs.) *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). "Grammar and task-based methodology" in G. Crookes and S. Gass (eds.). *Tasks in Language Learning*, 123-67. Clevedon: Multilingual Matters.
- Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper.

- McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE Journal* 13 (2), 127-143.
- McLaughlin, B., Rossman, R., & McLeod, B. (1983). "Second Language Learning: an Information-processing Perspective". *Language Learning*, 33, 135-58.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. New York: Oxford University Press.
- Moruno Torres, P., Sánchez Reula, M., & Zariquiey Biondi, F. (2012). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J. C. Torrego Seijo (Coord), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.
- Newman, F., & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. London: Routledge.
- Pavlenko, A., & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language teaching. In J. Cummins, & C. Davidson (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 669-680). New York, NY: Springer.
- Pine, G. J., & Boy, A. V. (1977). *Learner Centred Teaching: A Humanistic View*. Denver, Colorado: Love Publishing Co.
- Reid, J. (ed.) (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. New York, NY: Heinle and Heinle.
- Richards, J.C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, T. (1988). Cooperative language learning: What's new? *PASAA: A Journal of Language Teaching and Learning*, 18 (2), 12-23.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL* X/3: 209-231.
- Selman, R. L. (1971). The relation of role-taking ability to the development of moral judgment in children. *Child Development*, 42, 79-91.
- Shiffrin, R., & Schneider, W. (1977). "Controlled and Automatic Human Information-processing". *Psychological Review*, 84, 127-90.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Stoller, F. L. (1997). Project Work. A means to promote language content. *Forum*, 35 (4).

Taylor, F. (2013). *Self and identity in adolescent foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Technology and jobs: Coming to an office near you. (2014, enero). *The Economist*. Extraído de <https://www.economist.com/news/leaders/21594298-effect-todays-technology-tomorrows-jobs-will-be-immenseand-no-country-ready>

Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: NL Kluwer Academic Publishers.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses. A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford Handbooks for Language Teachers.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford Handbooks for Language Teachers.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.

Anexo 1: Contrato

FIXED TERM CONTRACT OF EMPLOYMENT

Date:

Name:

Dear Sir or Madam,

We have pleasure in offering you employment with **Making People Happy Ltd** as _____ . Your duties will be to use your skills to make people happy and carry out all duties in the absence of Management.

1.0 DURATION

1.1 Your contract is for _____, commencing on ____/____/20____, subject to renewal depending on your performance.

2.0 SALARY

2.1 Your gross salary will be **£553** per month and will be paid to you in the local currency. Please note that "Making People Happy Ltd" is based in the UK. Therefore, all the employees working for our European affiliated companies will also be paid in sterling pounds.

3.0 ALLOWANCES

- 3.1 School facilities at MM. Concepcionistas School will be allocated to you and your team for company duties.
- 3.2 You are required to have any equipment you may need in order to carry out your duties. (For example, musical instruments if you are a musician).

4.0 HOURS OF WORK

- 4.1 The employee's normal working hours will be _____ per week. The standard hours will be 9 am to 12.30 and 3 pm to 5pm five days a week (Monday-Friday). The Company has the right to vary the working hours, days and time to meet the needs of the organisation.
- 4.2 If the working hours exceed _____ hours per week the overtime rate of _____ will be paid.

5.0 ENTERTAINING FRIENDS

- 5.1 No friends will ever be allowed in the office. During working hours no friends will be entertained at work place. You may be required to demonstrate that you are actually working: remember to always speak English in the office.

6.0 BREAKING OF COMPANY RULES

- 6.1 Verbal warnings will be given. In the event you fail to adhere to verbal warnings, written warnings will be given two times, the third time your contract will be terminated.

7.0 CLEANLINESS

- 7.1 Cleanliness of yourself, the staff under you and the surrounding area is of utmost importance to the company.

8.0 PRIVATE BUSINESSES

8.1 Confidentiality is to be maintained at all times. When preparing any show or event to make people happy, you may be advised not to share your ideas with your clients or other colleagues in order to surprise them.

9.0 WORK REQUIREMENT

9.1 You will be required:

- a) To speak English in the office
- b) To make people happy
- c) To be creative and original
- d) To work in groups
- e) To provide Management with information on daily running of the company
- f) At no time, either during the continuance or termination of your employment (except by direction of the company) to divulge either directly or indirectly to any person any knowledge or information concerning any business process (shows, events, etc. in which the company may be working on).

10.0 TERMINATION OF CONTRACT

- 10.1 By expiry of the contract period
- 10.2 By the company giving you one week's notice in writing and paying you your salary calculated up to the number of days worked per month.
- 10.3 By giving the company at least one month's notice in writing failure to which you will forfeit a week's salary.
- 10.4 By the company not allowing any period of notice or making any payment in lieu if you shall fail to perform, observe or comply with any of the conditions of employment and service.
- 10.5 Verbal warnings will be given. In the event you fail to adhere to verbal warnings, written warnings will be given two times. The third time your contract will be terminated.

11.0 ACCEPTANCE

If you accept this offer, sign the acknowledgement on this letter and return it to us.

Signed: _____ Date: _____

Yours faithfully,
For **Making People Happy Ltd**

Mrs. Pérez
Director

Anexo 2: Multa

DISORDERLY CONDUCT BUREAU
PAYMENTS
P.O. BOX 30240
MADRID, SPAIN

CITY OF MADRID
SPAIN

DISORDERLY CONDUCT BUREAU
CORRESPONDENCE
P.O. BOX 30247
10272-2127

Telephone Inquiries/ Pay by Phone
Toll Free (866) 268-9975



NOTICE OF DISORDERLY CONDUCT

NAME / FAMILY:

AMOUNT DUE:	
ON OR BEFORE:	

**IF YOU HAVE SENT
IN PAYMENT
PLEASE IGNORE
THIS NOTICE**

Our records indicate that you have chosen to ignore the behavior rules listed below. Failure to pay the Disorderly Conduct penalties due prior to the due date indicated will result in increased penalties. In addition, you may be subject to civil judgment, which could result in garnishment of your wages and/or seizure of property.

PLEASE RETURN THIS PORTION WITH PAYMENT

NOTICE OF DISORDERLY CONDUCT

VIOLATIONS	NAME / FAMILY	DATE / TIME / LOCATION	AMOUNT REMITTED / DATE
<input type="checkbox"/> Not Showing Cooperation <input type="checkbox"/> Being Disrespectful <input type="checkbox"/> Not Following Rules <input type="checkbox"/> Being Irresponsible <input type="checkbox"/> Being Unhelpful <input type="checkbox"/> Disruptive Talking / Not respecting turns / Not listening <input type="checkbox"/> Other:			

19119040108119220411140.10360.98401040PLANAHEADENJOYOURMONEY72132689975142323.8763.938339

Anexo 3: Carta de citación (entrevista)



Madrid, 12th December 2016

Dear Mr. XXXXXXX,

Thank you for your application for the assistant position with Making People Happy Ltd.

I would be grateful if you could attend an interview:

At 19, Princesa Street

On 15th December 2016

At 3:30 pm

The interview is scheduled to last approximately 5 minutes.

Please bring along the following documentation to the interview:

- CV
- Application Letter
- Portfolio.

Please contact us to confirm your attendance at the interview.

I look forward to meeting you.

Yours sincerely,

Elena Pérez Callejas

Director

Anexo 4: Carta de rechazo (entrevista)



Madrid, 14th November 2016

Dear Ms. XXXXXXXX,

We appreciate your interest in Making People Happy Ltd. and the position of assistant for which you applied.

After reviewing the applications received by the deadline, yours was not selected for further consideration.

The selection committee appreciates the time you invested in your application. We encourage you to apply for posted and advertised positions in our company, for which you qualify, in the future.

Yours sincerely,

Elena Pérez Callejas

Director

Anexo 5: Prueba escrita

Year 2015-2016

NAME AND SURNAME:

5th Primary

UNIT 5 TEST – SECOND TERM

SUBJECT: SECOND LANGUAGE - ENGLISH

DATE: ____ March, 2016



MARK:

VOCABULARY (20 POINTS)

1 Complete the text with the correct verbs.

My alarm clock rings at quarter to six and I (1) g_____ up at seven o'clock. I hate mornings! I (2) h_____ a shower and then I (3) g_____ dressed. I (4) s_____ school at half past eight. After lunch I (5) p_____ the piano in the music room. I love music! I (6) f_____ school at half past three. I walk home and then I (7) d_____ my homework. My parents and I (8) h_____ dinner together at half past seven and then I (9) g_____ to bed at ten o'clock. I (10) t_____ my bedroom at the weekend.

Score __/10

2 Look at the pictures and write the words.



1 F_____



2 h_____



3 g_____



4 s_____



5 m_____



6 P_____



7 l_____



8 l_____



9 d_____



10 m_____

Score __/10

GRAMMAR (30 POINTS)

3 Rewrite the sentences using the words in brackets.

1 I am tired after school. (sometimes)

2 He gets up at seven o'clock. (always)

3 We tidy our rooms on Saturdays. (often)

4 You have dinner at half past six. (usually)

5 They play the piano. (never)

Score __/5

4 Write questions for these answers. Use *How often do you*.

- 1 _____ ?
I play basketball every Friday.
- 2 _____ ?
I never go to school by bus.
- 3 _____ ?
I usually watch TV before school.
- 4 _____ ?
I talk on the phone every day.
- 5 _____ ?
I never do my homework in the library.

Score __/5

5 Order the words to make questions.

- 1 cousins / got / have / How / many / you ?

- 2 shopping / going / Does / friend / like / your ?

- 3 is / favourite / programme / TV / What / your ?

- 4 parents' / Joan / your / names / Frank / and / Are ?

- 5 play / How / does / tennis / Elena / often ?

Score __/5

6 Complete the text with *can* or *can't*.

Akio is Japanese and he's studying English in London at the moment. He's a beginner. He (1) _____ only speak a few words. He's staying with my family but we (2) _____ speak Japanese so it's difficult to communicate. Sometimes we (3) _____ understand what Akio wants so he draws a picture. Fortunately, he (4) _____ draw brilliantly so we know what he wants and we (5) _____ give it him.

Score __/5

7 Write questions with *can*. Then complete the short answers.

- 1 you / play the guitar ?
_____ .
Yes, _____ .
- 2 Martin / act and sing ?
_____ .
No, _____ .
- 3 your grandma / ride a bike ?
_____ .
Yes, _____ .
- 4 parrots / speak ?
_____ .
Yes, _____ .
- 5 you and your friends / speak Chinese ?
_____ .
No, _____ .

Score __/5

NAME: _____

8 Complete the sentences with the adjective or adverb forms of the words in the box.

Beautiful/beautifully	brilliant/brilliantly	
slow/slowly	good/well	terrible/terribly

- 1 He's a _____ footballer. I like watching him.
- 2 She has some problems because she reads very _____.
- 3 She sings _____. I love her voice.
- 4 The food in the canteen is _____. I hate it!
- 5 They visit France very often and they can speak French very _____.

Score __/5

READING (20 POINTS)

9 Read the text and circle T (true) or F (false).

Question and answer: Leila Lambton is 12 years old and she's a child actor.

Q: Do you go to school?

A: Yes, I do. But when I act in a film, I don't go to school. I have classes with a tutor in the studios. I also do homework every evening.

Q: What are your favourite subjects?

A: Drama and music. I'm good at those subjects! I also like history and French. I like speaking French when I'm on holiday in France.

Q: What do your parents think of your work?

A: They like it. They love watching my films. They help me a lot when I work in a film. My dad always helps me with my maths homework. He teaches maths at a secondary school.

Q: Can you sing?

A: Yes, I can. I love singing and I am very good at it. I always sing in the shower in the morning!

Q: Do you like animals?

A: Yes, I do. I love them. My cousins have got a dog called Diva and two cats, Molly and Snuff. I can't have any pets because my mum's allergic to them.

- 1 Leila doesn't always go to school. T / F
- 2 Leila doesn't hate drama and music. T / F
- 3 Leila's dad doesn't have time to help her. T / F
- 4 She never sings in the mornings. T / F
- 5 Her dog is called Diva. T / F

Score __/10

10 Read the text again and choose the correct answers.

- 1 Leila's ____ teaches her when she works on a film.
a) dad b) tutor
- 2 Leila ____ history.
a) hates b) doesn't hate
- 3 Leila and her family ____ go to France.
a) sometimes b) never
- 4 Leila's dad is a ____ teacher.
a) maths b) French
- 5 Leila sings after she ____ .
a) goes to bed. b) gets up.

Score __/10

WRITING (10 POINTS)

11 You are going to write a short magazine article about a famous person. Here you have some ideas:

- 1 Why is he/she famous?
- 2 What is he/she good at?
- 3 Where does he/she live?
- 4 What languages can he/she speak?
- 5 What are his/her hobbies?

Score __/10

LISTENING (10 POINTS)

12  Listen and circle the correct answers.

- 1 Alicia is ____ years old.
a) 16 b) 18
- 2 Alicia ____ when she's at school.
a) doesn't sing b) sings
- 3 Alicia listens to songs on her ____
a) computer. b) mp3 player.
- 4 Ben sings ____ an instrument
a) but he doesn't b) and he plays
- 5 Ben thinks he sings ____
a) beautifully. b) terribly.

Score __/5

13 Listen again and circle the correct words.

- 1 Alicia **likes** / **doesn't like** doing sport.
- 2 Alicia **never** / **often** has singing lessons.
- 3 Alicia likes going to the **café** / **cinema** .
- 4 Ben thinks he's really **good** / **bad** at singing.
- 5 Ben has **singing** / **guitar** lessons.

NAME: _____

LEARNING THROUGH ENGLISH: CULTURE (10 POINTS)

1. Name the 5 areas in New York (2 points)

2. Where does the president of the USA live? (1 point) In the _____
3. What is the difference between Washington and Washington DC? (2 points)


4. What do the stripes in the flag of the USA represent? (2 points)

5. What do the stars represent? (2 points)

6. In the flag of the USA there are _____ stripes and _____ stars. (1 point)

Anexo 6: Rúbrica

MM. Concepcionistas

NAME AND SURNAME: _____	
Year: _____ Primary	
SPEAKING EXAM	
SUBJECT: SECOND LANGUAGE - ENGLISH	
DATE: _____	
MARK:	

POINTS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ASPECTS:											
Coherence											
Vocabulary used											
Grammar used											
Fluency											
Pronunciation											
Length											
Body language (use of gestures, posture)											
Preparation and visual aids (if it applies)											
Expressive language (rhythm)											
Creativity and interest shown by audience											

Feedback:

Something to improve for the next oral presentation:

Anexo 7: Cuestionario

CUESTIONARIO DE OPINIÓN

Las respuestas a este cuestionario servirán como fuente primaria para el estudio de la mejora en competencia lingüística en lengua inglesa a través del proyecto "Plan Ahead, Enjoy your Money!", proyecto con el que los alumnos de quinto y sexto de primaria del colegio MM. Concepcionistas han participado en un *Contexto Educativo Diseñado* que aúna las asignaturas de matemáticas y lengua inglesa para mejorar la competencia lingüística así como la competencia matemática, favoreciendo la educación financiera de los alumnos. Se trata de un proyecto de aprendizaje por roles. Agradecemos mucho vuestra colaboración.

Puntúa de 1 a 5, considerando:

1= nada 2= poco 3= algo 4= bastante 5= mucho

1. ¿Consideras que el proyecto "Plan Ahead, Enjoy your Money" es una manera motivadora de aprender inglés?
1 2 3 4 5
2. ¿Te ha gustado que se unieran en un mismo proyecto dos asignaturas diferentes?
1 2 3 4 5
3. ¿Te ha gustado trabajar en un mismo proyecto con alumnos de diferentes clases o cursos?
1 2 3 4 5
4. ¿Piensas que este proyecto ha ayudado a que haya más unión en la clase?
1 2 3 4 5
5. ¿Piensas que este proyecto ha ayudado a que haya más unión con compañeros de otras clases o cursos?
1 2 3 4 5
6. ¿Qué puntuación le darías a tu participación en el proyecto?
1 2 3 4 5
7. ¿Crees que cuando has trabajado en este proyecto has tenido más libertad para decidir cómo hacer las tareas?
1 2 3 4 5
8. ¿Te ha gustado poder tomar decisiones?
1 2 3 4 5
9. ¿Te ha gustado representar un rol para la empresa (assistant, supervisor, manager)?
1 2 3 4 5
10. ¿Te ha gustado pertenecer a un departamento y dedicarte de manera más específica a sus tareas?
1 2 3 4 5
11. ¿Crees que has sido más responsable con las tareas al trabajar en este proyecto?
1 2 3 4 5
12. ¿Te lo has pasado bien trabajando en este proyecto?
1 2 3 4 5
13. ¿Crees que, en general, has aprendido más inglés con este proyecto?
1 2 3 4 5

14. ¿Crees que has aprendido vocabulario que no conocías con este proyecto?
1 2 3 4 5
15. ¿Crees que ha mejorado tu nivel de vocabulario en general?
1 2 3 4 5
16. ¿Crees que has tenido más oportunidades de leer en inglés con las tareas propuestas para este proyecto?
1 2 3 4 5
17. ¿Crees que has tenido más oportunidades de hablar en inglés en clase cuando has trabajado en este proyecto?
1 2 3 4 5
18. ¿Crees que has hablado más inglés en clase con este proyecto?
1 2 3 4 5
19. ¿Te sientes más cómodo hablando inglés después de haber trabajado en este proyecto?
1 2 3 4 5
20. ¿Crees que podrás utilizar en el futuro cosas que has trabajado con este proyecto?
1 2 3 4 5
21. ¿Crees que has sabido resolver los problemas que hayan podido surgir en tu departamento o, si eres manager, en tu sección? (Si no ha habido ningún problema, deja esta pregunta sin responder).
1 2 3 4 5
22. Valora, de 1 a 5, las siguientes actividades dentro del proyecto. (1 si no te gustaron nada, 2 si te gustaron un poco, 3 si no sabes si te gustaron o no, 4 si te gustaron bastante y 5 si te gustaron mucho)
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Elaboración del CV | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La entrevista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los contratos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los cheques | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Diseño del logo (si estás en 6º) o votación del logo (si estás en 5º) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Coaching: Colaboración 5º y 6º en la actividad de cuentacuentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Posibilidad de ascender en la empresa: equipo directivo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Alteración del orden público: las multas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Criminal Records (Antecedentes penales) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Viajes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Evento "Joya Awards" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Evento "Shakespeare" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sesión de cine | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Trabajo de departamentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Reuniones de equipos directivos (contesta solo si has ocupado un puesto de directivo en la empresa) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

23. ¿Repetirías esta experiencia otra vez? (Circula la respuesta)
Sí No No sé

24. ¿Qué ha sido, en tu opinión, lo mejor del proyecto?

25. ¿Qué mejorarías para otros proyectos futuros?

Anexo 8: Medios de comunicación

Incluimos links para algunos medios de comunicación que se han hecho eco del proyecto *Plan Ahead, Enjoy your Money* y lo han incluido como noticia en sus informativos:

TF1 (Francia, diciembre de 2016):

<http://www.lci.fr/international/jt-we-en-espagne-les-collegiens-savent-deja-gerer-un-budget-domestique-2016856.html>

ITELÉ (GRUPO C+) (Francia, septiembre de 2016):

<http://www.cnews.fr/monde/video/espagne-des-cours-de-gestion-des-12-ans-171561>

TELEMADRID (España, marzo de 2016):

<http://www.telemadrid.es/noticias/sociedad/noticia/ensenan-economia-domestica-los-escolares-de-un-colegio-de-madrid>