

ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LAS NUEVAS METODOLOGÍAS: UNA VISIÓN ENTRE ESTADOS UNIDOS Y EUROPA



Tutora académica: María Jesús Llarena Ascanio

Carreño Expósito, Christian

Khubchandani Khubchandani, Ankita

Sánchez Fumero, Inés

Índice

1. Introducción.....	4
2. Materiales y métodos.....	5
2.1. Metodologías estadounidenses.....	5
2.1.1 Gamification.....	5
2.1.2 Flipped classroom.....	7
2.1.3 Multiple intelligences.....	8
2.2 Metodologías europeas.....	9
2.2.1 CLIL.....	9
2.2.2 Spaced repetition.....	11
2.2.3 Community Language Learning.....	13
3. Resultados, Debate, Discusión.....	18
3.1 Ventajas y desventajas de las metodologías europeas.....	18
3.1.1 CLIL (<i>Content Language Integrated Learning</i>).....	18
3.1.2 Spaced repetition.....	18
3.1.3 CLL (<i>Community Language learning</i>).....	19
3.2 Análisis comparativo de las metodologías europeas.....	20
3.3 Ventajas y desventajas de las metodologías estadounidenses.....	20
3.3.1 Gamification.....	20
3.3.2 Flipped classroom.....	21
3.3.3 Multiple intelligences Theory.....	21
3.4 Análisis comparativo de las metodologías estadounidenses.....	22
4. Conclusión.....	22
Bibliografía.....	25

RESUMEN

Durante los últimos años la importancia de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido en aumento debido a las demandas exigentes de una sociedad cada vez más globalizada y tecnológica. Esta relevancia ha sido reflejada en el presente documento que pretende investigar algunas de las metodologías que han destacado en ciertos países europeos y en Estados Unidos.

En la actualidad, la enseñanza del inglés se encuentra claramente reflejada en la Educación Primaria. Es por ello que este trabajo puede ayudar a maestros y futuros docentes para poder implementar dichas metodologías en sus aulas y así dar respuestas a dichas demandas de la sociedad.

PALABRAS CLAVES: Educación primaria, aprendizaje de una segunda lengua, nuevas metodologías, propuestas europea y americana.

ABSTRACT

In recent years, the importance of teaching foreign languages has increased due to the demanding requests of an increasingly globalized and technological society. This relevance is deployed in this research, which explores some highlighted methodologies in certain European countries, as well as in the United States. Today the teaching of a second language is clearly reflected in Primary Education. Therefore, this project might help future teachers to implement these methodologies in their classrooms in order to fulfil the demands of society.

KEY WORDS: Primary education, learning of a second language, new methodologies, European and American approaches.

1. INTRODUCCIÓN

Durante la década de los 50 y los 60, las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua estaban difusas. Dos teorías muy influyentes e innovadoras para la época sobre la adquisición de dicha lengua estaban en auge, el estructuralismo y el behaviorismo. La primera de ellas analiza la adquisición de hábitos de discurso adecuados, así como la construcción del lenguaje a través de una estructura silábica. Además, trabaja la gramática de manera visual y/o textual, para así evitar errores a través de ensayo-error (Howatt, 2004, 299-300). La segunda defiende que el aprendizaje de una lengua está basado en la noción de estímulo-respuesta. Es necesario trabajar unas rutinas de hábitos para la adquisición de cualquier habilidad, que a su vez se traduce en la creación de nuevos estímulos. Se presenta así un conflicto entre la estructura de la lengua materna y de la segunda lengua extranjera, ya que el individuo cuando empieza a comunicarse en su lengua nativa memoriza la estructura. Si dicha estructura no coincide con la segunda lengua, el individuo tiene dificultades a la hora de aprender otro idioma. No es lo mismo seguir un guión basado en el aprendizaje del idioma inglés como el de francés o el de español. El individuo tenderá a utilizar la estructura que él conoce en su lengua y aplicarlo en la segunda, por lo que el primer paso para enseñar un nuevo dialecto es romper la idea preconcebida que tiene formada en su mente.

John Schumann propuso en la década de los 70 otro modelo de aprendizaje de una segunda lengua en el que observaba el escenario sociocultural desde una perspectiva única. Esta propuesta fue un intento muy significativo a la hora de estudiar y analizar la adquisición de un idioma para los adultos inmigrantes que estudiaban la lengua extranjera de manera informal. De esta manera, el modelo planteado por Schumann considera el escenario sociocultural desde una perspectiva nueva.

En la década de los 80, surge una teoría muy importante en la investigación sobre el lenguaje denominada “*Chomsky Government and Binding Theory*,” la cual establece unos principios universales que son aplicables a la gran mayoría de las lenguas y que respaldan aún más su teoría de la adquisición del lenguaje de manera innata, esto es, de la predisposición al mismo desde que el individuo nace.

Tras analizar brevemente los distintos modelos de adquisición de una segunda lengua extranjera a través de la historia, trataremos de estudiar algunas metodologías importantes que han destacado en los últimos años en Estados Unidos y Europa.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

En este apartado detallaremos aspectos relacionados con las diversas metodologías que se llevan a cabo en Estados Unidos y Europa.

2.1 Metodologías estadounidenses

Analizamos a continuación tres metodologías que se llevan a cabo en Estados Unidos:

Gamification (gamificación o ludificación). González de la Fuente et al. (2014), *Foreign Policy* (2013) y Jesús C. Guillén (2012), exponen varias teorías sobre el origen de la gamificación. González de la Fuente considera que su origen se remonta a la Mesopotamia de 3000 a.C., aunque fue descubierta en 1922 cuando un arqueólogo inglés desenterró las tumbas reales de UR (Irak). En ellas se halló un tablero que se parecía al “juego de las veinte casillas”, una especie de carrera de dados similar a la Oca que reflejaba hechos relacionados con la antigua existencia. El ajedrez es otro ejemplo de un juego lúdico, ya que era un recurso que se usaba para enseñar estrategias militares durante la Edad Media. La revista *Foreign Policy* insiste en que Donald F. Roy fue quien planteó en 1959 un juego que motivó a muchos investigadores a estudiar la diversión y los juegos como medio para promover la satisfacción laboral y la productividad en los lugares de trabajo. Cuando en 1980 los educadores vieron el potencial que éste tenía para mejorar el aprendizaje empezaron a analizar cómo los juegos inspiraban a los jugadores a pensar de manera crítica y a solucionar problemas. Después de varios años investigando, en 2002 se publicó un conjunto de juegos que buscaba dar estrategias para resolver problemas en relación con la educación, salud, seguridad, y defensa nacional. Por último, Jesús C. Guillén et al. manifiesta que el término gamificación apareció gracias a la neuroeducación, que consiste en aprovechar los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral para enseñar y aprender mejor, ya que nuestras emociones influyen en nuestro aprendizaje tanto o más que todos los contenidos.

Los juegos lúdicos tienen, por lo tanto, una conexión muy amplia con las emociones, ya que “todo lo que atrapa los sentidos tiene una relación directa con una experiencia aprendizaje como algo lógico, vivencial y emocionalmente activo. Lo que carece de emoción no llama nuestra atención” (Foncubierta y Rodríguez 2014, 3). Los niños de esta manera adquieren experiencias, se comprometen con el aprendizaje y se forma un vínculo entre el estudiante, los contenidos y las tareas. Asimismo, Borrás Gené (2015) recalca que es un

procedimiento muy importante porque ayuda a activar la motivación por el aprendizaje, permite la retroalimentación constante y facilita un aprendizaje más significativo permitiendo mayor retención en la memoria al ser más atractivo ya que otorga un compromiso con el aprendizaje y fideliza la vinculación del estudiante con el contenido.

La palabra “gamificación” proviene del término game (juego), cuyo significado quiere decir que es un sistema en el que los jugadores participan en un conflicto artificial, que se define por reglas y que se traduce en un resultado cuantificable. Foncubierta y Rodríguez sostienen que un juego es un producto acabado, que se puede reconocer como algo concreto. En cambio, la gamificación parte de un contenido didáctico que ellos definen como “una actividad aderezada con elementos o pensamientos del juego”, es decir, “con el espíritu del juego” (3). Según Hamari y Koivisto (2013), la finalidad principal es poder influir en el comportamiento de los participantes, independientemente de otros objetivos subyacentes como el disfrute. Asimismo, también permite la creación de experiencias y le proporciona al alumno un sentimiento de control y autonomía, cambiando su comportamiento, mientras que el principal objetivo de las experiencias creadas es la diversión. Ante esta idea cabe señalar que, “[c]uando un profesor hace uso de un juego, intenta que los alumnos entren de lleno en un mundo de fantasía, un espacio mágico de diversión y entretenimiento” (Foncubierta y Rodríguez 3).

Autores como Deterding (2011), Karl Kapp (2012), Zicherman (2013) y Marczewski (2013) también comentan sus puntos de vistas acerca de esta metodología. Deterding lo define como “the use of game designs elements, characteristic for games, in non-game contexts” (9), y su objetivo principal es hacer que el producto/aplicación sea más divertido, atractivo y motivador. Karl Kapp, al igual que Zicherman y García Velategui (2015), coinciden en que “es un proceso de usar el pensamiento del juego, las mecánicas y las dinámicas de los juegos para atraer a los usuarios y resolver los problemas (Zicherman 9). Asimismo, para Marczewski, la gamificación “es la aplicación de metáforas de los juegos a las tareas de la vida real para influir en el comportamiento, mejorar la motivación y fomentar la implicación en dicha tarea” (9).

Diseñar un proceso ludificado implica andar a promover emociones y sentimientos en el alumnado. Implica crear una historia que te sumerja en un mundo en el que todo tenga sentido y en el que el alumnado se sienta protagonista, pero, sobretodo se conviertan en aprendices autónomos. Los juegos gamificados están formados por diversos componentes que ayudan a obtener los objetivos didácticos, entre los que destacan la **evolución** (a través de

niveles o puntos), la **inversión** (a través de logros, nuevos retos, colaboraciones, significados épicos o sublimes y viralidad), y la **teoría de la cascada de la información** (a través de recompensas, cuenta atrás, descubrimientos y pérdidas de logros). Estos componentes están siempre presentes en estos tres tipos de gamificación que relatamos a continuación (Werbach y Hunter, 2012, 80).

- Interna: Consiste en mejorar la motivación dentro de la organización.
- Externa: Consiste en involucrar a los clientes mejorando las relaciones entre estos y la empresa.
- Cambio de comportamiento: Consiste en generar nuevos hábitos en la población, desde conseguir que escojan opciones más sanas a rediseñar la clase y conseguir que se aprenda más mientras se disfruta.

Según Herranz (2013,13), sin embargo, la gamificación se componía de tres elementos fundamentales:

- **Dinámicas:** aspectos globales a los que le un sistema gamificado debe orientarse (Restricciones del juego, emociones, guión de juego, etc.).
- **Mecánicas:** una serie de reglas que intentan generar juegos que se puedan disfrutar, que cree cierta “adicción” y compromiso (Retos/oportunidades, competición y colaboración, etc.).
- **Componentes:** elementos concretos o instancias específicas asociadas a los dos anteriores. Pueden variar de tipo y cantidad, todo depende de la creatividad en que se desarrolla el juego (logros, regalos, avatares, combates, etc.).

Flipped classroom (clase invertida). Consiste en un nuevo método que transforma e invierte totalmente el método tradicional de enseñanza. Lo que pretende esta nueva metodología es que los alumnos realicen tareas desde casa, como lecturas online, para así trabajar en clase otros aspectos. Asimismo, la clase invertida aporta oportunidades para el aprendizaje a través de actividades y usa la tecnología de manera educativa. Todo ello pretende garantizar un ambiente de aprendizaje más favorecedor. Esta propuesta de enseñanza surge en Colorado, Estados Unidos, concretamente en el instituto Woodland Park en 2007. Jonathan Bergman y Aaron Sams descubrieron un software que les permitía grabar sus presentaciones PowerPoint para su uso en el aula. Seguidamente, subían estas presentaciones especialmente para aquellos alumnos que no habían asistido a clase. En un principio, los autores decidieron llamar a esta metodología “pre-broadcasting” (pre-transmisión), pero a medida que fueron teniendo una visión más amplia de la misma, decidieron renombrarla como se conoce en la actualidad. Posteriormente Bergman y Sams convirtieron este método en un elemento

educacional novedoso y empezaron a instruir a otros docentes en esta metodología para que usaran vídeos, lecturas o *posts* de forma online para que sus alumnos aprendieran lecciones desde casa.

Según Robert Talbert, esta metodología tiene su origen en un artículo llamado “The Inverted Classroom” escrito por un grupo de economistas de la Universidad de Miami en el año 2000. Dicho autor establece que esta metodología se viene usando hace tiempo en disciplinas relacionadas con la rama de humanidades cuando “a los estudiantes se les marcan tareas para casa para preparar un debate en clase” (2012,1). Según Bergman esta idea de los economistas no funcionó porque no era el momento adecuado porque YouTube aún no existía. Bergman y Sams se consideran los pioneros de esta metodología ya que “hemos sido los primeros, al menos en términos de educación K-12” (Noonoo, 2012, 1). Según Sams, al comienzo de la puesta en práctica de su nueva metodología se encontraron con que el 80% de sus alumnos disponía de conexión a Internet. Para dar una solución a los alumnos que no podían acceder a las lecciones online, ambos profesores facilitaban memorias externas con las lecciones previamente grabadas para que así todos pudieran acceder a ella. Aunque esta metodología se está llevando a cabo principalmente en Educación Infantil y Primaria, es también aplicable a cursos superiores. En España, concretamente en la Universidad de La Laguna, Enrique Quintero y Manuel Hernández, dos profesores de la Facultad de Medicina, están implantando dicha metodología en sus aulas. Según Enrique Quintero, con la enseñanza tradicional el alumno retiene un 10% de la información que recibe, sin embargo, gracias a la clase invertida, dicho porcentaje se triplica. Según Manuel Hernández esta metodología fomenta, entre otros muchos factores, la creatividad y la resolución de problemas. Se trata, según los autores, de una forma revolucionaria de impartir docencia y una forma de aumentar la ratio de calidad dentro de la misma. Como cambio observable el profesor Enrique Quintero compara la asistencia a clase de 140 alumnos gracias a la aplicación de esta nueva metodología frente a los 20 alumnos antes de su puesta en práctica (Quintero y Hernández, 2017, n.p.).

Multiple intelligences Theory (Teoría de las inteligencias Múltiples). Howard Gardner fue un psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard que creó el concepto de las inteligencias múltiples que propone un modelo de inteligencia diferente al tradicional. En 1983 publicó su primera obra *Frames of Mind (Estructuras de la Mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples)*, que intenta incluirse dentro de los pensamientos que surgieron durante el siglo XX a través del estudio de la inteligencia. El propósito de Gardner era estudiar los trabajos y teorías que había sobre la inteligencia para aportar un concepto más

amplio. Algunos de los trabajos y estudios analizados son los de Broca (1861), que reveló que ciertas partes del cerebro tenían relación con algunas funciones, Galton (1869) que trató de estudiar las disimilitudes y desarrolló métodos para ordenar a las personas según sus poderes físico e intelectual. A través de la perspectiva del desarrollo, Piaget (1926, 1947) se preocupó tanto por conocer cómo funcionaba la mente del niño como por analizar qué tan fácil le resulta al individuo obtener información y resolver problemas. Posteriormente, los psicómetras se interesaron por la posibilidad de medir la inteligencia (Coeficiente Intelectual) (Galton, 1869; Binet y Simon, 1905; Spearman, 1904, 1927; y Thurstone, 1938). No obstante, Gardner concluyó que los tests de inteligencia no pueden evaluar o medir la inteligencia de una persona ya que se trata de un aspecto demasiado complejo. De esta manera, su teoría intenta demostrar que las capacidades cognitivas son muy diversas. Las inteligencias que plantea Gardner son la Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Viso-Espacial, Inteligencia Corporal-Cinestésica, Inteligencia Musical, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Naturalista, la cual es incluida por Gardner en sus últimos trabajos (1998) (Ferrándiz, C., 2005, 21-26).

Charles Darwin también sintió curiosidad por el origen y el desarrollo intelectual y emocional. Curiosamente, fue su primo Francis Galton quien halló datos e información sobre las diferencias intelectuales entre personas. No obstante, el pionero de la inteligencia fue Alfred Binet, psicólogo francés muy interesado por los niños y la educación. Binet creó, sin ser realmente consciente de ello, las pruebas que medían la inteligencia. Años más tarde, en 1912, el psicólogo alemán Wilhelm Stern sugirió medir el “cociente de inteligencia” que trata de establecer una relación entre la edad mental y su edad cronológica. Si para los llamados “puristas” (Charles Spearman o Herrnstein Murray) solo existía una “inteligencia en general” para los “pluralistas” (Thurstone o J. P. Guilford) la inteligencia estaba formada por muchos componentes.

En conclusión, la teoría de Howard Gardner rompe con lo establecido según los psicómetras, ya que para él es imposible medir la inteligencia que poseemos los seres humanos a través de tests al presentar diversas y diferentes áreas (Gardner, 2003, 23-25, 201).

2.2 Metodologías europeas

En referencia al cuadro europeo, se pueden encontrar las siguientes metodologías:

CLIL. Sus siglas en inglés se refieren a “*Content Language Integrated Learning.*” Su programa se centra en la adquisición del inglés como segunda lengua. Este término se acuñó en 1994 (Marsh, Maljers y Hartiala, 2001) provocando así un debate europeo que fue encabezado por profesionales de países como Finlandia y los Países Bajos. Asimismo, este término se creó desarrollar y diseñar las prácticas que se logran en diferentes tipos de entornos escolares, donde enseñanza y aprendizaje tienen lugar en un idioma adicional

(Coyle, Hood and Marsh 2010, 3). Durante aquel momento, el CLIL tenía dos motivaciones principales: educativas y políticas: “La motivación política se basaba en la idea de que la movilidad en toda la Unión Europea requería mayores competencias lingüísticas. La motivación educativa, influenciada por las principales iniciativas bilingües, como en Canadá, fue la de conseguir diseñar y adaptar los enfoques de enseñanza de idiomas existentes para proporcionar una amplia gama de estudiantes con niveles más altos de competencia” (Marsh, 2012). De esta manera, durante la década de los noventa el CLIL era considerado como recurso que mejoraba el acceso a otros idiomas. Por otro lado, Europa busca y quiere una sociedad plurilingüe y una promoción del aprendizaje del lenguaje:

En los últimos años se han multiplicado los esfuerzos en el sistema educativo por alcanzar algunos de los objetivos propuestos por la Comisión Europea y reafirmados en la Estrategia de Lisboa. El incremento de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras se ha convertido en uno de los ejes centrales de las políticas educativas en toda Europa, como respuesta al enorme desafío que supone la globalización y a la necesaria adquisición de nuevas competencias profesionales. (Hoyos Pérez 2011, 37)

Además de una sociedad plurilingüe, existen algunos motivos que han dado respuesta a la implementación del CLIL en las escuelas. Una de las razones más importantes es ayudar al sector de la educación a preparar y formar a los estudiantes para el trabajo y las exigencias profesionales de hoy en día. Si se compara la fuerza de trabajo del siglo XX se puede comprobar que dicha fuerza y requerimientos laborales eran mucho más simples que los actuales, durante este siglo las escuelas preparaban para el empleo y para el hogar. No obstante, la escuela actual pretende formar alumnos preparados para las exigencias y los requerimientos del mundo moderno. Cabe destacar los componentes del CLIL llamados las 4 C: *content* (el tema de la materia), *cognition* (proceso de enseñanza y reflexión), *communication* (uso y aprendizaje de la lengua) y *culture* (desarrollo del entendimiento cultural y ciudadanía global). Por tanto, los aprendices del lenguaje necesitan acceder a los conceptos y estrategias básicas relacionados con el asunto o el tema de la asignatura que están trabajando.

En relación con CLIL es importante mencionar el plan PILE (Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras). PILE trata de un conjunto de actuaciones con el que tanto la Consejería de Educación como las Universidades pretenden la generalización paulatina y sucesiva de la obtención de, al menos, una lengua extranjera a través del aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE/CLIL). De esta manera, el PILE va dirigido y enfocado a todo el alumnado de los centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, cuya oferta educativa se centre en las etapas de educación Infantil, Primaria, Educación

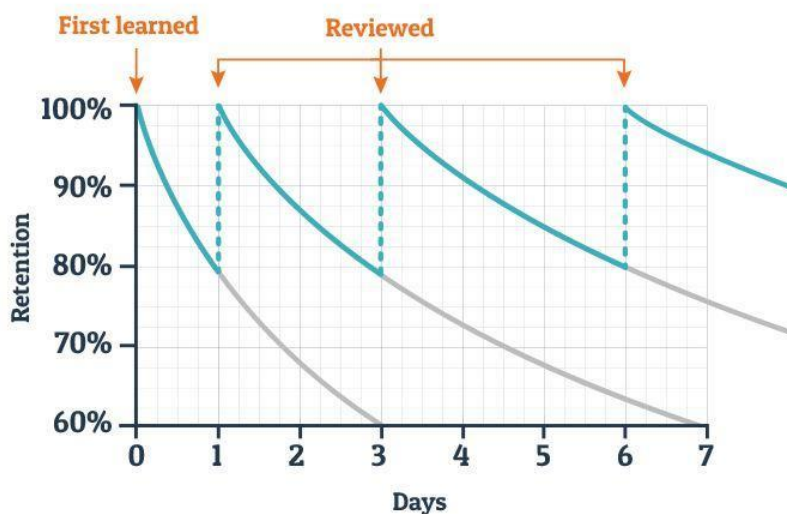
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ciclos de Formación Profesional y, por divulgación y difusión, a la sociedad en general. A continuación, se especifican las características propias de los centros PILE que promueven entornos bilingües, articulan los currículos de forma integrada e interdisciplinar, tienen autonomía organizativa para dinamizar la práctica, gestionan y organizan el aprendizaje en base a proyectos colaborativos y fomentan la comunicación e implicación de las familias (favoreciendo las relaciones entre centro y familias).

En conclusión, son numerosos los beneficios de aprendizaje bilingüe con un enfoque AICLE, entre los cuales conocemos: favorecer la motivación del alumnado, permitir usar espontánea y naturalmente la lengua en situaciones y contextos reales, las capacidades cognitivas del alumnado se estimulan, favorecer el trabajo conjunto entre el profesorado y ayuda a la eliminación de la clásica y tradicional separación de los saberes en compartimentos estancos. Los estudiantes logran un mayor éxito y se encuentran más motivados que los alumnos que han asistido a clases tradicionales, además de que observan el contenido desde una perspectiva distinta y con mayor grado de amplitud cuando dicho contenido se enseña desde otro idioma (Wolff 2004). A esto se le añade a que los estudiantes desarrollan conceptos académicos con mayor exactitud y precisión cuando están aprendiendo a través de otro idioma (Lamsfuss-Schenk, 2002). Igualmente, en CLIL se desarrolla un aprendizaje que se encuentra unido a los temas interculturales.

Spaced repetition. Según Rachel Roberts esta metodología está basada en el estudio del psicólogo alemán Hermann Ebbinghaus. En 1885, realiza un experimento para medir el tiempo en el que se olvidan los conceptos y que recoge en su libro “*Memory: A Contribution to Experimental Psychology.*” Como conclusión de su estudio, descubrió que el ser humano tiene que reforzar la nueva información que se capta en repetidas ocasiones, ya que el olvido se hace más patente cuanto menor sea el número de veces que se reitere dicha información (Roberts, 2015, n.p.).

Asimismo, establece que la tasa de olvido es más alta cuando un concepto se aprende por primera vez:

Typical Forgetting Curve for Newly Learned Information



Como se puede observar en el gráfico anterior, cuando el individuo aprende un concepto por primera vez, el cerebro lo retiene durante aproximadamente un día. Cuando se vuelve a revisar dicho concepto, el cerebro lo retiene durante una mayor cantidad de tiempo y así sucesivamente hasta que el olvido se hace menos notorio. Esta teoría fue propuesta hace más de un siglo, pero es ahora cuando tiene su auge como metodología en la enseñanza del inglés, gracias al uso de las nuevas metodologías. Cada día se crean nuevos programas y aplicaciones que se basan en principios de esta teoría para su funcionamiento, especialmente aquellas diseñadas para el aprendizaje de idiomas (Roberts, 2015, n.p.).

Según Benny Lewis, la teoría del “repaso espaciado” está intrínsecamente relacionada con la adquisición de vocabulario en una lengua extranjera. Cuando se presenta una palabra nueva, el cerebro la mantiene en la memoria hasta que la olvida. Por ello, se tendrá que repasar la palabra cuantas veces sea necesario para que el cerebro la mantenga fresca. Este método infalible y que muchas aplicaciones usan para el aprendizaje de una lengua extranjera también tiene sus inconvenientes. La teoría del “repaso espaciado” funciona muy bien en la adquisición de nuevo vocabulario, pero este factor no es el único determinante a la hora de aprender un nuevo idioma. Es de vital importancia el desarrollo de otras habilidades comunicativas y saber adaptar el nuevo vocabulario a contextos reales y a conversaciones. Asimismo, según este método, si la palabra no se revisa o no se repite en un largo periodo de tiempo, es posible que no se recuerde en un futuro (Lewis, 2018, n.p.).

Community Language Learning (CLL) Method. Fue desarrollado en 1970 por Charles Curran, un profesor especializado en psicología que impartía clases en la universidad Loyola, Chicago. Curran se inspiró por la visión educativa de Carl Rogers y decidió adaptar el método “Counseling-learning” or “Counselearning” (CL) en “Community Language Learning” (CLL) que desestima la enseñanza del lenguaje ortodoxo y en el que se trabaja como destreza principal la producción oral, lo cual es reforzada por la lectura y la escritura. En el “Counseling- learning” el término “Counseling” viene del verbo “aconsejar/consultar”, ya que una persona (“the counselor”) se encarga de dar consejos, asistencia y apoyo a la persona que presenta algún problema o necesita ayuda (“the client”). Asimismo, el “Community Language Learning” se basa en el asesoramiento para redefinir los roles del profesor (“the Knower”) y del aprendiz (“learner”) dentro de la clase (Richards 1986, 113). El pensamiento de Curran ante esta metodología se basa en que los profesores tienen que convertirse en alguien confiable y social para que los estudiantes se motiven más a la hora de aprender. Earl W. Stevick (1998), enfatiza en cuatro puntos esenciales (68-69):

“CL-1: Learning is persons. As a psychotherapist, his view of the inner dynamics of persons lay at the base of his contribution to the learning and teaching of languages”

CL-2: People may or may not grow in independence and in interdependence, and there is no necessary contradiction between the two. This kind of growth takes place best in a community.

CL-3: A group of people may also become a community, or it may not become one. Communities can come into being, but they cannot be constructed just by following rules or procedures.

CL-4: A community is more likely to come into being when the person who is teacher functions also as “counselor”. This is the most controversial of the four points, partly because it makes heavy demands on the teacher’s maturity and self-discipline.”

Richards expone un cuadro comparativo en el que nos explica cuál es la diferencia entre CL y CLL (114):

<i>Psychological counseling (client-counselor)</i>	<i>Community Language Learning (learner-knower)</i>
<i>1. Client and counselor agree (contract) to counseling.</i>	<i>1. Learner and knower agree to language learning.</i>
<i>2. Client articulates his or her problem in language of affect.</i>	<i>2. Learner present to the knower (L1) a message he or she wishes to deliver to another.</i>
<i>3. Counselor listens carefully.</i>	<i>3. Knower listens and other learners overhear</i>
<i>4. Counselor restates client message in language of cognition.</i>	<i>4. Knower restates learner's message in L2.</i>
<i>5. Client evaluates the accuracy of counselor's message restatement.</i>	<i>5. Learner repeats the L2 message form to its addressee</i>
<i>6. Client reflects on the interaction of the counseling session</i>	<i>6. Learner replays (from tape or memory) and reflects upon the message exchanged during the language class.</i>

Por otra parte, Larsen-Freeman y Anderson (2011) nos recalcan que el profesor debe considerar a sus estudiantes como “*a whole person,*” es decir, debe tratarlo como un compañero/amigo que no solo se base en su intelecto sino que también comprenda su miedo, su incomodidad y sus reacciones a la hora de aprender un nuevo idioma (85). Además, nos presenta un cuadro en el que analiza cada una de las conductas que se llevó a cabo durante una sesión y cuál es su objetivo principal (91-93):

<i>Observations</i>	<i>Principles</i>
<i>1. The teacher greets the students, introduces himself, and has the students introduce themselves</i>	<i>Building a relationship with and among students is very important.</i>
<i>2. The teacher tells the students what they are going to do that evening. He explains the procedure for the first activity and sets a time limit.</i>	<i>Any new learning experience can be threatening. When students have an idea of what will happen in each activity, they often feel more secure. People learn nondefensively when they feel secure.</i>

3. <i>Students have a conversation.</i>	<i>Language is for communication.</i>
4. <i>The teacher stands behind the students.</i>	<i>The superior knowledge and power of the teacher can be threatening. If the teacher does not remain in the front on the classroom, the threat is reduced and the students' learning is facilitated. Also this fosters interaction among students, rather than only from student to teacher.</i>
5. <i>The teacher translates what the students want to say in chunks.</i>	<i>The teacher should be sensitive to students' level of confidence and give them just what they need to be successful.</i>
6. <i>The teacher tells them that they have only a few minutes remaining for the conversation.</i>	<i>Students feel more secure when they know the limits of an activity.</i>
7. <i>Students are invited to talk about how they felt during the conversation.</i>	<i>The teacher and students are whole persons. Sharing their feelings about their learning experience allows learners to get to know one another and build community.</i>
8. <i>The teacher accepts what each student says.</i>	<i>Guided by the knowledge that each learner is unique, the teacher creates an accepting atmosphere. Learners feel free to lower their defenses, and the learning experience becomes less threatening.</i>
9. <i>The teacher understands what the students say.</i>	<i>The teacher 'counsels' the students. He does not offer advice, but rather shows them that he is really listening to them and understands what they are saying. By understanding how students feel, the teacher can help students gain insights into their own learning process as well as transform their negative feelings, which might otherwise block their learning.</i>
10. <i>The students listen to the tape and give the Indonesian translation.</i>	<i>The students' native language is used to make the meaning clear and to build a bridge from the known to the unknown. Students feel more secure when they understand everything.</i>
11. <i>The teacher asks the students to form</i>	<i>The teacher should take the</i>

<i>a semicircle in front of the whiteboard so they can see easily.</i>	<i>responsibility for structuring activities clearly in the most appropriate way possible for successful completion of an activity.</i>
<i>12.The teacher reassures the students that they will have time later on to copy the sentences.</i>	<i>Learning at the beginning stages is facilitated if students attend to one task at a time.</i>
<i>13.The teacher asks the students to give the Indonesian equivalents as he points to different phrases in the transcript. He points to the first phrase and pauses; if one volunteers the meaning, he writes it himself.</i>	<i>The teacher encourages student initiative and independence, but does not let student flounder in uncomfortable silences.</i>
<i>14.The teacher reads the transcript three times. The students relax and listen.</i>	<i>Students need quiet reflection time in order to learn.</i>
<i>15. In the Human Computer TM activity, the students choose which phrase they want to practice pronouncing; the teacher, following the student's lead, repeats the phrase until the learner is satisfied and stops.</i>	<i>Students learn best when they have a choice in what they practice. Students develop an inner wisdom about where they need to work. If students feel in control, that can take more responsibility for their own learning.</i>
<i>16.The students learn to listen carefully to see if what they say matches what the teacher is saying.</i>	<i>Students need to learn to discriminate, for example, in perceiving the similarities and differences among the target language forms.</i>
<i>17.Students work together in groups of three.</i>	<i>In groups, students can begin to feel a sense of community and can learn from each other as well as the teacher. Cooperation, not competition, is encouraged.</i>
<i>18.The teacher corrects by repeating correctly the sentence the students have created.</i>	<i>The teacher should work in a non-threatening way with what the learner had produced.</i>
<i>19.The students read their sentences to the other members of the class.</i>	<i>Developing a community among the class members builds trust and can help to reduce the threat of the new learning situation.</i>
<i>20.The teacher plays the tape two more times while the students listen</i>	<i>Learning tends not to take place when the material is too new or, conversely, too familiar. Retention will best take place somewhere in between novelty and</i>

	<i>familiarity.</i>
<i>21. The students are once again invited to talk about the experience they have had that evening.</i>	<i>In addition to reflecting on the language, students reflect on what they have experienced. In this way, they have an opportunity to learn about the language, their own learning, and how to learn from one another in community.</i>
<i>22. Other activities with the transcript of the first conversation occur. Then the learners have a new conversation.</i>	<i>In the beginning stages, the 'syllabus' is generated primarily by the students. Students are more willing to learn when they have created the material themselves.</i>

El objetivo principal de este método es que el aprendiz pase de ser una persona que depende totalmente del profesor a ser una persona de autonomía independiente. Por una parte, se basa en la interacción de los alumnos de forma cooperativa para aprender de forma conjunta. Por otra parte, se exige al profesor ser altamente competente en ambas lenguas que están en uso. Maley (2000-2017, n.p.) nos explica que la actividad consiste en formar un círculo de un máximo de 12 alumnos. Cuando uno de los alumnos quiera decir algo, llama al profesor y le susurra en su lengua materna lo que quiere decir. Dicho profesor traduce el mensaje en inglés (o en el idioma que estén aprendiendo) y el alumno lo repite con la ayuda del profesor. Una vez que el profesor esté seguro que lo dice bien, lo graba y se repite el proceso con el resto de los alumnos hasta crear una especie de diálogo. Cuando ya se ha grabado varias frases, el profesor reproduce la grabadora mientras lo transcribe en la pizarra. Seguidamente, se hace un análisis y se realiza una ronda de preguntas. Por último, en una sesión posterior, el profesor plantea algunas actividades relacionadas con el diálogo trabajado anteriormente, creando así una red de lenguaje. Este método enfatiza la responsabilidad de los alumnos de su propio aprendizaje y la necesidad del enfoque humanista para el aprendizaje de idiomas. El profesor debe ser altamente competente y proporcionar un entorno de apoyo para los alumnos. Pero sobretodo debe fomentar un enfoque de aprendizaje integral para todas las personas. En conclusión, este modelo de educación de “asesoramiento y aprendizaje”, los alumnos son vistos como un grupo y no como una clase. Además, tiene un enfoque basado en las técnicas de asesoramiento que cree que ayuda a aliviar ciertos problemas de la vida.

3. RESULTADOS, DEBATE y DISCUSIÓN.

A lo largo de este apartado debatiremos las diversas metodologías europeas y estadounidense, analizando sus ventajas y desventajas. Asimismo, se llevarán a cabo dos tipos de comparaciones entre las metodologías europeas y se valorará la más adecuada para la enseñanza y, por otro lado, se realizará la misma operación con las metodologías estadounidenses. Finalmente, se procederá a exponer una conclusión general desde nuestro punto de vista acerca de las metodologías analizadas.

3.1 Ventajas y desventajas de las metodologías europeas

3.1.1 CLIL (*Content Language Integrated Learning*)

CLIL es una metodología europea que se está llevando a cabo en muchos centros escolares actualmente. Así, su principal ventaja es que se trata de una inmersión lingüística continua que ayuda a mejorar el nivel de inglés de quienes lo ponen en práctica. Por ello, el vocabulario que escuchan y hablan durante la jornada escolar se encuentra contextualizado, es decir, los alumnos establecen relaciones entre su lengua materna y su segunda lengua extranjera. Además, CLIL permite la adquisición de las destrezas lingüísticas desde una edad temprana, ayudando al niño a mejorar su expresión, tanto oral como escrita, a medida que va creciendo.

En cuanto a sus desventajas, se puede destacar que el CLIL debería ser impartido a través de una enseñanza transversal y no desde una profundización tan exhaustiva de los contenidos de una asignatura. Por tanto, se debería trabajar mediante la lengua inglesa los conceptos básicos que el niño todavía está adquiriendo en su lengua materna. Asimismo, se ha de exigir al profesorado una formación de calidad para poner en práctica el CLIL de una manera eficaz y enriquecedora que favorezca el aprendizaje del alumnado. En relación a la idea anterior, el profesor debe presentar un nivel de certificación de lengua extranjera adecuado para poder llevar a cabo este tipo de enseñanza.

3.1.2 *Spaced Repetition*

Esta metodología está en auge gracias a las nuevas tecnologías, ya que hay numerosas aplicaciones y recursos basados en la teoría del repaso espaciado. Asimismo, su principal

ventaja es que beneficia la adquisición del vocabulario en otra lengua. Gracias a esta metodología se obtiene un bagaje amplio de palabras que se pueden utilizar diariamente. De esta manera, esta metodología enriquece una segunda lengua extranjera, en este caso el inglés, ya que el alumnado escucha en repetidas ocasiones estructuras lingüísticas gramaticales que pasarán a formar parte de su rutina diaria. Por ejemplo, si tomamos como referencia la estructura gramatical *Can I go to the toilet, please?* ésta se adquiere mediante la repetición constante por parte del profesorado y el seguimiento y la respuesta por parte del alumnado. Con respecto a sus desventajas, esta metodología, sin la combinación de otras, no sirve para la adquisición de otra lengua, ya que solo se basa en el aprendizaje memorístico. Otra de las desventajas destacable es el carácter monótono que desprende a lo largo de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

3.1.3 CLL (*Community Language Learning*)

Como ya se sabe, esta metodología proviene de otra que es utilizada por psicólogos con el fin de superar dificultades u obstáculos a la hora de aprender una segunda lengua. Por tanto, su principal ventaja es que permite que el alumno salga de su zona de confort y sea capaz de enfrentarse a sus miedos. Asimismo, se trata de una metodología clínica que no solo ayuda a desarrollar los conocimientos, sino que permite crecer como persona y sobrepasar los obstáculos o dificultades que pueda tener, tanto personales como sociales. Por otra parte, su principal desventaja es que para que esta metodología sea efectiva el profesor deber ser altamente competente y profesional para que actúe como guía de sus alumnos. También, el profesor debe poseer ciertas habilidades sociales que transmitan confianza y seguridad al alumnado. Debido a su carácter clínico el profesor puede llegar a considerar a sus alumnos como pacientes en vez de estudiantes. En adición, gracias a la información aportada anteriormente, esta metodología es eficaz en grupos reducidos (12 alumnos máximo). Esto supone un inconveniente, ya que, en los contextos ordinarios, en este caso en el aula de un colegio, la ratio de alumnos no supera los 25.

3.2 Análisis comparativo de las metodologías europeas

A continuación, se realizará una comparativa de las metodologías europeas:

En primer lugar, las tres metodologías europeas parten de un mismo objetivo: enseñar de la manera posible, según la visión de cada una de ellas, una segunda lengua extranjera. Así, las tres metodologías pretenden potenciar las habilidades lingüísticas (*speaking, listening, reading* y *writing*) a su manera. En segundo lugar, *spaced repetition* y CLL parten cada uno de una teoría propuesta por un psicólogo de finales del siglo XIX y mediados del siglo XX. En cambio, CLIL es una metodología actual que tuvo su auge a principios del siglo XXI. Asimismo, dicha metodología junto con *spaced repetition* se lleva a cabo en academias o colegios reglados, mientras que CLL no suele impartirse en centros reglados debido a su carácter clínico. En tercer lugar, CLL tiene un carácter subjetivo con respecto a las otras dos metodologías, ya que trabaja desde un ámbito más personal e individualizado. Sin embargo, la objetividad del *spaced repetition* y el CLIL radica en la enseñanza de conocimientos y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En cuarto lugar, CLL y *spaced repetition* están orientados a la adquisición de un conocimiento más memorístico, mientras que CLIL se caracteriza por el uso de la razón en vez de la memoria. Finalmente, cabe destacar que CLIL trabaja otra materia o asignatura a través de una lengua extranjera, en este caso el inglés. En cambio, tanto *spaced repetition* como CLL no se centran en una materia específica, sino en la enseñanza propia de la lengua extranjera.

3.3 Ventajas y desventajas de las metodologías estadounidenses

3.3.1 Gamification

Esta metodología se basa en el aprendizaje a través de la utilización de juegos. Al igual que las metodologías europeas, esta también tiene sus ventajas y desventajas. De esta manera, su primordial ventaja es que estimula al alumnado psicológica, cognitiva y emocionalmente. Permite un aprendizaje lúdico y entretenido, ya que su uso crea una motivación interna por parte de los alumnos y una predisposición al aprendizaje. Sin embargo, su desventaja principal es que su uso excesivo puede producir la dispersión por parte del alumnado que puede perder la noción del contenido ya que los niños se centran más en jugar que en la

adquisición del nuevo conocimiento que se obtiene a través de dichos juegos. Otra de las dificultades que muestra esta metodología es que puede llegar a ser inviable económicamente, es decir, no está al alcance de las familias. No obstante, aquellos quienes pueden permitírselo no deben hacer un uso excesivo de dicha metodología, porque podría generar un aislamiento social perjudicando posteriormente el desarrollo social, cognitivo y emocional del niño.

3.3.2 *Flipped classroom*

Esta metodología cambia o invierte el concepto de enseñanza tradicional, ya que la teoría se trabaja en casa y lo práctico en el centro escolar. Su ventaja fundamental es que los alumnos pueden aprender a su ritmo, ya que desde casa pueden repasar, cuantas veces crean necesario, la lección que van a trabajar. En el aula el profesor puede llevar a cabo una atención más personalizada e individualizada, resolviendo así los posibles obstáculos que tenga cada alumno en su proceso de aprendizaje. En cuanto a sus desventajas, requiere un grado de responsabilidad muy alto por parte del alumnado, puesto que se les exige un compromiso de traer preparada la teoría desde casa. Además, por parte del profesorado también hay una carga de trabajo, ya que ha de preparar los recursos y subirlos a la plataforma con tiempo suficiente. En suma, el uso de esta metodología produce un enfrentamiento entre las ideologías de los familiares y profesores, es decir, las familias están acostumbradas a una enseñanza de carácter tradicional y esta metodología produce un conflicto con las ideas preconcebidas que tienen acerca de la educación.

3.3.3 *Multiple intelligences Theory*

Como ya se ha visto anteriormente, esta metodología pretende potenciar las ocho inteligencias que, según Howard Gardner, tiene el ser humano. Su ventaja esencial es que desarrolla una enseñanza individual en la que se favorecen las habilidades específicas en las que destaca cada alumno, independientemente de su tipología. Además, no clasifica a los alumnos según su nivel de inteligencia (CI), sino que aborda el conocimiento desde una perspectiva más amplia, constituyendo las ocho inteligencias múltiples. Con respecto a sus desventajas, se puede resaltar que existen dificultades a la hora de adaptar el currículo escolar y el sistema de evaluación. Por una parte, se exige una gran carga por parte del profesorado, ya que tendría que llevar a cabo ocho situaciones de aprendizaje para impartir un solo contenido. Por otra parte, es difícil de establecer los límites de evaluación porque, en ocasiones, el generalista no puede evaluar las materias que le corresponde al especialista.

3.4 Análisis comparativo de las metodologías estadounidenses

A continuación, se realizará una comparativa de las metodologías estadounidenses:

En primer lugar, *flipped classroom* y *gamification* son metodologías “estancos”, ya que pueden ser utilizadas en momentos puntuales del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que las inteligencias múltiples necesitan una continuidad porque abarca un amplio abanico de conocimientos, dividido en inteligencias. De esta manera, tanto *flipped classroom* como *gamification* son metodologías de carácter específico en contraposición a las inteligencias múltiples, la cual tiene un aspecto más globalizador. En segundo lugar, tanto en la “gamificación” como en la teoría de las inteligencias múltiples, se exige trabajar el contenido en el aula. En cambio, en la clase invertida se tiene que tratar el contenido teórico en casa sin la presencia necesaria del alumno en clase, aunque este deba reforzarse de manera práctica en el colegio. En tercer lugar, la “gamificación” estimula al niño a aprender de una forma más lúdica y entretenida, mientras que la clase invertida y las inteligencias múltiples se basan en un aprendizaje teórico. Finalmente, tanto en la “gamificación” como en la clase invertida las nuevas tecnologías son esenciales para su puesta en práctica, mientras que la teoría de las inteligencias múltiples puede prescindir de dicha tecnología, es decir, puede llevarse a cabo sin utilizar recursos TIC.

4. CONCLUSIÓN

Una vez analizadas todas y cada una de las metodologías seleccionadas, podemos decantarnos, finalmente, por la metodología europea conocida como CLIL y por la metodología estadounidense Teoría de las inteligencias múltiples. Por un lado, hemos escogido la metodología CLIL porque tiene un gran auge en la Unión Europea, debido a que está relacionada directamente con el “*Common European Framework of Reference for Languages*” (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*), desarrollado por el Consejo Europeo en el año 2001 para colaborar en los asuntos educativos y culturales entre los Estados miembros, especialmente en el aprendizaje en lengua extranjera. Así pues, se basa en un enfoque orientado a la acción para el aprendizaje y el uso de idiomas. No obstante, trata no sólo de facilitar la equiparación entre países, sino de respetar las tradiciones y los sistemas nacionales relacionados con la competencia lingüística. Asimismo, cabe destacar

que el objetivo principal tanto del MCER y del CLIL es orientar al niño hacia una educación más independizada, es decir, ayuda a que el niño se desarrolle como agente social. Se pretende que el individuo sea autosuficiente, tenga iniciativa personal, sea capaz de juzgar desde un punto de vista crítico y objetivo, pero sobre todo que desarrolle el aprendizaje cooperativo y el respeto a los demás.

Por ello, consideramos que CLIL es una de las metodologías más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, porque plantea situaciones reales que conducen a una correlación entre ambas lenguas y así debería ser trabajado en los centros escolares a través de proyectos que abarquen varias materias de forma organizada. Por ejemplo, si quisiéramos clasificar los tipos de animales, primero el profesorado debería explicar los contenidos en su lengua materna (en el área de Ciencias de la Naturaleza o Lengua Castellana y Literatura), luego se trabajaría los aspectos básicos de dicho tema en inglés y, finalmente, se describiría los aspectos más destacables en una lengua extranjera durante las sesiones de CLIL. De esta manera, creemos que los alumnos primero deben adquirir los conocimientos en su lengua materna para que después puedan establecer una relación entre dichos conceptos y los de otra lengua. Por el contrario, si llevamos a cabo sesiones de CLIL aisladas, supondría una dificultad mayor para los alumnos, ya que si no son capaces de interiorizar el conocimiento en su idioma tampoco podrán desarrollar las nociones básicas en la otra lengua. Por tanto, nos gustaría destacar que la forma más adecuada de llevar a cabo la metodología CLIL es cuando se trabaja con otras materias de manera conjunta porque si no hay una alta probabilidad de alumnado desmotivado debido a su incompreensión hacia lo que está aprendiendo.

Con respecto a la metodología estadounidense, nos decantamos por la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, ya que consideramos que reúne los requisitos esenciales para una educación más completa y enriquecedora para el niño. Resalta cada inteligencia como única y valiosa, lo cual influye positivamente en el individuo. La escuela tradicional consideraba que una persona era inteligente si sobresalía en determinadas asignaturas como en Lengua y Matemáticas. Sin embargo, esta teoría destaca todos y cada uno de los ámbitos del ser humano, tanto psicológico como social, cognitivo o emocionalmente. Esto desemboca en una mayor motivación intrínseca por parte del alumnado, como en una mayor autoestima y confianza en las capacidades que tienen cada uno de ellos, por lo que en el aula mostrarán una mayor predisposición hacia el aprendizaje, ya que se sienten seguros y capaces de las tareas que el profesor les exija.

Por ello, consideramos que la Teoría de las inteligencias múltiples ofrece un máximo rendimiento si se desarrollan y se activan todas las inteligencias que tiene el ser humano. Por ejemplo, si un niño tiene muy desarrollada la inteligencia plástico-visual, habría que potenciar y trabajar el resto de inteligencias para que haya una balanza en su conocimiento, ya que, de lo contrario, el niño no avanzará en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, creemos que no se debe llevar a cabo siempre el mismo método didáctico, sino que se ha de poner en práctica a lo largo de la actividad docente una combinación de todas las metodologías ya explicadas anteriormente. Asimismo, apostamos por una enseñanza dinámica y que se ajuste a las necesidades específicas de cada individuo, en la necesidad de innovar recursos y métodos didácticos para la labor docente.

Como ya sabemos, CLIL es uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos que se está llevando a cabo en estos momentos. No obstante, no se podrían obtener las competencias necesarias de una lengua extranjera sin la ayuda de los beneficios que aportan los demás procedimientos didácticos. Por ejemplo, es importante llevar a cabo una clase de inglés a través de la gamificación, ya que aporta diversión y dinamismo a las lecciones, o el *spaced repetition* debido a que colabora con la adquisición de la lengua a través de la reiteración de conceptos. Además de ello, CLL favorece también en la obtención de otro idioma, ya que abarca un ámbito más personal y emocional. De esta manera, la figura del profesor se convierte en alguien más cercano y en quien confiar, ayudando al alumno a superar sus miedos con el objetivo de favorecer la comunicación en otra lengua. Consideramos que esta metodología ayuda al alumnado a sobrepasar los límites que su propia mente pone y permite que crezcan como persona. El papel principal que el profesor debe llevar a cabo es el de un consejero que ayude al alumnado a sentirse bien consigo mismo y que de esta manera, tenga la suficiente motivación y confianza en aprender otro idioma.

BIBLIOGRAFÍA

Anónimo. (2010). *Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences*. Dekalb, Illinois. Recuperado de https://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf Consultado el 25/01/2018.

Anónimo. (2011). *Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences*. Dekalb, Illinois. Recuperado de https://www.wtc.ie/images/pdf/Multiple_Intelligence/mi10.pdf Consultado el 25/01/2018.

Attard Montalto, S., L. Walter, M. Theodorou., K. Chrysanthou, *Guía CLIL*, CLIL4U. Recuperado de: <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf> Consultado el 28/01/2018.

Bergmann, Jon y Aaron Sams (2013-2014). *The Flipped Classroom*. Recuperado de <https://www.acsi.org/Documents/Professional%20Development/CSE17.3%20-%20Bergmann%20-%20The%20Flipped%20Classroom.pdf> Consultado el 20/01/2018.

Beza, Olga. (2011). *Gamification-How Games can Level Up our Everyday Life?* Ámsterdam, Países Bajos. Recuperado de <http://www.cs.vu.nl/~eliens/ct/local/material/gamification.pdf> Consultado el 20/01/2018.

Borrás Gené, Oriol (2015). *Fundamentos de la Gamificación*. Madrid: GATE-Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf Consultado el 02/02/2018.

British Council. (2012). *Starting Primary*. British Council. Scotland, UK. British Council. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/starting-primary> Consultado el 27/01/2018.

Burton, James. (2017). *English Speaking Countries In Europe*. US. Worldatlas. Recuperado de <https://www.worldatlas.com/articles/the-students-learning-english-in-europe.html> Consultado el 20/01/2018.

Bunchball. (2010). *Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behaviour*. Recuperado de

<http://www.bunchball.com/sites/default/files/downloads/gamification101.pdf>. Consultado el 08/02/2018.

Cortizo, J., F. Carrero, J. Pérez (2011). *Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que Aprender de los Videojuegos*. En VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria 2011, Universidad Europea de Madrid. Consultado el 20/01/2018. Print

Coyle, D., P. Hood, D. Marsh, (2010). *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, United Kingdom: Cambridge. Consultado el 21/02/2018. Print

Del Valle, Inés. (2012-2013). *Aplicación de una metodología lúdica en la enseñanza del inglés en Primaria*. Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4645/1/TFG-L%20409.pdf> Consultado el 28/02/2018.

Deterding, S., D. Dixon, R. Khaled, L Nacke (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). ACM Consultado el 13/03/2018. Print

Deterding, Sebastian. (2011). *Meaningful Play: Getting Gamification Right*, Google Tech Talk. Consultado el 3/03/2018 Print

Earl W. Stevick (1998). *Working with Teaching Methods, What's at Stake?*. Boston, MA: TeacherSource. 28/02/2018 Print

E. Hinkel. (2011). *TEFL in Europe*. Recuperado de <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/TEFLEurope2011.html>

Fernández Menéndez, María Antonia. (2011). *Métodos para la Enseñanza del Inglés Durante el Siglo XIX y Primera Mitad del Siglo XX*. Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos. Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-12-ensenanza_ingles.htm Consultado el 4/04/2018

Ferrándiz, C., (2005), *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*, España: Secretaría General Técnica. Consultado el 24/03/2018 Print.

Foncubierta, José Manuel, Rodríguez, Chema. *Didáctica de la Gamificación en la Clase de Español*, Editorial Edinumen, 2014, consultado el 14 de diciembre de 2016, en https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf Consultado el 2/02/2018

- Foreign Policy*. (2013). *Ludificación: Una Breve Historia*. Meltom Technologies. Recuperado de <http://www.derevistas.com/contenido/nota/10538/ludificaci%C3%B3n:-una-breve-historia> Consultado el 23/03/2018
- Franceschin, Tomás. (2016). *¿Es lo mismo Gamification que le Aprendizaje basado en Juego?* Recuperado de <http://edu4.me/es-lo-mismo-gamification-que-el-aprendizaje-basado-en-juegos/> Consultado el 20/01/2018
- Gardner, H., (2003), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica. Consultado el 14/03/2018 Print
- Giermek, Anna y Pacula, Justyna. (2017). *Teaching Methods in English Primary School, What is CLIL?*. Gracovia, Polonia. Recuperado de <http://eps.edu.pl/why-us/methods/> Consultado el 12/03/2018
- González de la Fuente, Ángel. (2014) *¿Alguien más quiere discutir sobre la historia de la “gamificación”?*. Blogthinkbig. Recuperado de <https://aunclidelastic.blogthinkbig.com/alguien-mas-quiere-discutir-sobre-la-historia-de-la-gamificacion/> Consultado el 19/01/2018
- Hamari, Juho, Jonna, Koivisto, *Social Motivations to use Gamification: an Empirical Study of Gamifying Exercise*, en ECIS, 2013, paper 105, consultado el 12 de enero de 2017, en http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1328&context=ecis2013_cr. Consultado el 23/02/2018
- Hanford, Emily. (2015). *An American Way of Teaching*. Minnesota. AmericanRadioWorks. Recuperado de <http://www.americanradioworks.org/segments/an-american-way-of-teaching/> Consultado el 11/03/2018
- Herranz, E. (2013). *Gamification*, I Feria Informática (2013), Universidad Carlos III Madrid España. Consultado el 14/02/2018 Print
- Hollowell, Karen. (2001-2018). *Primary School Teaching Methods*. Classroom. Leafgroup. Recuperado de <https://classroom.synonym.com/definition-primary-education-5076822.html> Consultado el 05/03/2018
- Khristianawati, Mellia. (2013). *The Importance of English in an Elementary*. Ray Creations. Recuperado de <http://writer-hissha.blogspot.in/2013/05/the-importance-of-english-in-elementary.html> Consultado el 13/02/2018
- Knewton. (2018). *A brief History of Gamification in Education*. Recuperado de <https://www.teachthought.com/education/a-brief-history-of-gamification-in-education/> Consultado el 20/01/2018

__ __. (2018). *Knewton Infographics*. New York, NY. Knewton. Recuperado de <https://www.knewton.com/infographics/flipped-classroom/> Consultado el 14/03/2018

Larsen-Freeman, Diane y Anderson, Marti. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. New York, NY.: Oxford. Consultado el 18/02/2018 Print

Lissoff, Sarah (2001-2018). *Primary School Teaching Methods*. Classroom. Leafgroup. Recuperado de <https://classroom.synonym.com/primary-school-teaching-methods-6325869.html> Consultado el 08/03/2018

Luis Redondo, Jose (2015). *Fundamentos para una Ludificación/Gamificación Educativa* #Ludificación #Gamificación #Gamification. Recuperado de <https://joseluisredondo.me/2015/03/13/fundamentos-para-una-ludificaciongamificacion-educativa-ludificacion-gamificacion-gamification/> Consultado el 08/03/2018

Maley, Alan. (2000-2017). *Methodology: Community language learning*. London, UK. Macmillan Education. Recuperado de <http://www.onestopenglish.com/methodology/ask-the-experts/methodology-questions/methodology-community-language-learning/146410.article> Consultado el 04/02/2018

Noonoo, Stephen. (2012) *Flipped Learning Founders set the Record Straight*. Oakdale Ave, LA. The journal. Recuperado de <https://thejournal.com/articles/2012/06/20/flipped-learning-founders-q-and-a.aspx> Consultado el 16/01/2018

Parker, Bridget. (2015) *More than any other Foreign Language, European Youths Learn English*. Washington, DC. Pew Research Center. Factank. Recuperado de <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/10/08/more-than-any-other-foreign-language-european-youths-learn-english/> Consultado el 30/01/2018-

Pollard, Eric and Frusti, Fern. (2018) *Counseling-Learning in Second Languages*. Canada, US. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED146804> Consultado el 14/03/2018.

Porras Loyoya, Daniela. (2013). *Análisis del CLIL: Content Language Integrated Learning como Metodología para Enseñar Inglés como Segunda Lengua*. Madrid, España.

Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1779/2013_03_27_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1 Consultado el 23/03/2018.

Richards, Jack C. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, NY. Cambridge University Press. Consultado el 25/02/2018 Print.

Roberts, Rachael. (2015) *What's New in English Language Teaching?* Scotland, UK. BritishCouncil. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/whats-new-english-language-teaching> Consultado el 13/03/2018.

Room 241 Team. (2017). *Most Common Teaching Style used with Elementary School Students*. Portland, Oregon. Concordia University. Recuperado de <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/most-common-teaching-styles-used-with-elementary-school-students/> Consultado el 06/03/2018.

Saws, A., D. Bergmann, B. Bennet, W. Marshall y M. Arfstrom, (2014). *What is Flipped Learning?* Recuperado de https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf Consultado el 02/02/2018.

Schmitt, Eric C. (1985). *The 3 Teaching Methods in Bilingual Classes*. New York, NY. The New York Times. Recuperado de <http://www.nytimes.com/learning/teachers/archival/19851110Bilingual.pdf> Consultado el 19/03/2018.

Sherbill, Ari. (2012-2017). *4 New "Effective Teaching" Methods to wow your Students*. London, UK. Powtoon. Recuperado de <https://www.powtoon.com/blog/effective-teaching/> Consultado el 01/04/2018.

Simões, Jorge, Rebeca Díaz Redondo y Ana Fernández Vilas, *A Social Gamification Framework for a K-6 Learning Platform*, Computers in Human Behavior, Elsevier, 29:2, (2013), 345–353. Consultado el 06/04/2018 Print.

Svava Sólmundardóttir, Anna. (2008). *The Multiple Intelligence Theory in English Language Teaching*. Kennaraháskoli. Recuperado de https://skemman.is/bitstream/1946/1485/1/adala_adala.pdf Consultado el 14/03/2018.

Tarragato, Fernando. (2014) *¿Qué es la Gamificación? por Fernando Tarragato*. Recuperado de <http://edu4.me/es-lo-mismo-gamification-que-el-aprendizaje-basado-en-juegos/> Consultado el 25/03/2018.

Vicens Garrido, Anna. (2015). *La Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en Educación Infantil: Propuesta de Intervención a partir del Análisis e Investigación*. Barcelona. Recuperado de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3384/VICENS%20GARRIDO%2C%20ANNA.pdf?sequence=1> Consultado el 2/02/2018.

Wittgenstein, Ludwig. (2016). *PILE*. Canarias. Gobierno de Canarias. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/wp-content/uploads/sites/105/2016/06/PILE-Centros.pdf> Consultado el 4/03/2018.

Werbach, K., D. Hunter. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press. 2018. Print.

Zichermann, Gabe, C. Cunningham. (2011). *Gamification* Consultado el 3/05/2018. Print.

Zichermann, Gabe, *Gamification: Innovation and the Future* (presentación), 2012. Consultado el 25/04/2018. Print