

# Enseñanza no formal de ILE en un contexto desfavorecido. Efectos de las metodologías activas en las destrezas y actitudes comunicativas del alumnado

Raquel YUSTE-PRIMO  
Natalia BARRANCO-IZQUIERDO  
Francisco Javier SANZ-TRIGUEROS

## Datos de contacto:

Raquel Yuste-Primo  
Universidad de Valladolid  
[raquelyustedoc@gmail.com](mailto:raquelyustedoc@gmail.com)

Natalia Barranco-Izquierdo  
Universidad de Valladolid  
[natalia.barranco@uva.es](mailto:natalia.barranco@uva.es)

Francisco Javier Sanz-Trigueros  
Universidad de Valladolid  
[franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es](mailto:franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es)

Recibido: 12/09/2024  
Aceptado: 05/12/2024

## RESUMEN

El contenido de este artículo, inscrito en las lógicas de la inclusión social y la diversidad lingüística, presenta la investigación llevada a cabo en un contexto no formal de enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) a alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. El estudio de naturaleza cualitativa se centra en indagar el impacto de metodologías activas en el desarrollo de las destrezas y actitudes comunicativas en y hacia el Inglés como Lengua Extranjera del alumnado de Educación Primaria que acude a un Laboratorio de idiomas situado en un entorno urbano socialmente deprimido. Para la recogida de datos se emplean la observación directa participante de 48 sesiones y las entrevistas a profesoras involucradas. Desde un enfoque descriptivo e interpretativo, el tratamiento de las informaciones se realiza con la aplicación de la técnica global del análisis de contenido temático conforme a un sistema previo de categorías y subcategorías. Los resultados revelan efectos significativos de las metodologías activas en las destrezas y actitudes comunicativas, concretamente en la comprensión oral y en la participación respectivamente. Se concluye que tanto las destrezas comunicativas orales como las actitudes comunicativas de este tipo de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa mejoran con el empleo de metodologías predominantemente activas.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza no formal; lengua inglesa; vulnerabilidad socioeducativa; metodologías activas; destrezas y actitudes comunicativas.

## ***Non formal teaching of EFL in a disadvantaged setting. Impact of active methodologies in students' communication skills and linguistic attitudes***

### **ABSTRACT**

The content of this paper is rooted in the existing concepts of social inclusion and linguistic diversity in unfavourable settings. In particular, the article shows the research carried out in a nonformal context of teaching English as a Foreign Language (EFL) to students in a situation of socio-educational vulnerability. The study aims to delve into the impact of active methodologies on the development of communication skills and attitudes towards EFL of primary school learners who attend a language laboratory located in a socially deprived urban environment. According to the qualitative nature of the study, data collection is accomplished through direct participant observation of 48 sessions, as well as through interviews with the teachers involved in the classroom. From a descriptive and interpretative approach, the information was processed by applying the global technique of thematic content analysis according to a previous system of categories and subcategories. The results reveal significant effects of active methodologies on communication skills and attitudes, especially on listening comprehension and participation, respectively. The study comes to the conclusion that, when it comes to socio-educationally disadvantaged students, both oral communication skills and communicative attitudes improve through the use of active methodologies.

**KEYWORDS:** nonformal education; EFL; socio-educational vulnerability; active methodologies; communication skills and attitudes.

### ***Introducción***

En el mundo actual, es un hecho incuestionable que la migración de ciudadanos favorece la diversidad lingüística, cultural y social de las comunidades que reciben inmigrantes. Sin embargo, esta diversidad pone de manifiesto las dificultades que nos encontramos para que la convivencia sea fuente de enriquecimiento para todos los individuos (Asensio-Pastor, 2018). Para minimizar o, incluso, evitar estas dificultades, la comunicación juega un papel fundamental (Asensio-Pastor & Medina-Beltrán, 2023). Por ello, el aprendizaje de Lenguas nos prepara y capacita para tener éxito en el proceso comunicativo, favoreciendo así el intercambio cultural, las relaciones interpersonales, la participación ciudadana y la cohesión social (Carvalho da Silva, 2019; Council of Europe, 2022).

Desde las instituciones europeas se propone una serie de medidas para incentivar la integración social de todos los ciudadanos, independientemente de su procedencia. En la Asamblea General de Naciones Unidas (2015) se aprobaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible –ODS– que, recogidos en la llamada Agenda 2030, ponen el foco en los derechos humanos. En particular, y para el tema que nos ocupa, el ODS número

4 se plantea como meta garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Tomando como referencia estas directrices, las instituciones nacionales y regionales han legislado en consecuencia, tal y como se detalla en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) y en el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación, 2022).

Además, en el caso de la citada Comunidad Autónoma, la Junta aprobó en 2018 la ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el “Programa 2030” para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa (Consejería de Educación, 2018). El Programa 2030 (hoy denominado PROA+) es una estrategia a largo plazo diseñada para alinearse con los ODS. El objetivo principal es avanzar hacia un desarrollo sostenible, abordando desafíos económicos, sociales y ambientales.

En Valladolid, ciudad en la que se ha llevado a cabo la investigación, son ocho los centros adscritos al Programa. Todos ellos cuentan con alumnado, de diversas nacionalidades y con diversas lenguas de origen, que se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Algunos de estos centros, denominados Centros 2030, están ubicados en barrios con un entorno complejo, como el barrio de Pajarillos, en donde conviven personas de hasta 77 nacionalidades diferentes (Ayuntamiento de Valladolid, 2021). Fruto de esa elevada diversidad y la baja cualificación de la población de la zona, son frecuentes los conflictos sociales y el riesgo de exclusión.

En respuesta a las medidas adoptadas por el gobierno autonómico, y procurando fomentar la inclusión y la integración entre el alumnado del barrio de Pajarillos, surge el Proyecto de Innovación Docente PID HIELO 2030, con la participación de profesorado de distintos departamentos –Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología Inglesa y Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática– de la Universidad de Valladolid, para trabajar de manera colaborativa con la Red Pajarillos. Es en el marco de esta Red donde se desarrolla Pajarillos EDUCA, la plataforma que trata de dignificar a la población más joven del barrio mejorando su cualificación desde la educación no formal; en nuestro caso, mediante la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (en adelante ILE) en un Laboratorio de idiomas.

Como paso previo, los miembros del PID HIELO 2030 llevaron a cabo una investigación (Barranco-Izquierdo & Sanz-Trigueros, en prensa) durante el primer trimestre del curso 2021/2022 en la que se acudió a cinco centros 2030 en contextos de enseñanza formal. Para la obtención de datos se recurrió a una entrevista abierta con cada una de las maestras y a la observación directa no participante. Esta última fue realizada durante tres semanas en el aula de cuarto curso de Educación Primaria de cada uno de los centros, haciendo uso de una parrilla de observación. Este estudio permitió detectar que el alumnado de cuarto de Educación Primaria procedente de centros 2030 mostraba un alto grado de desmotivación por la asignatura de ILE, dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje, así como un alto absentismo escolar; factores que obstaculizan el desarrollo de sus destrezas comunicativas.

De entre esos factores, el absentismo escolar, en concreto, es una de las mayores causas de fracaso escolar y produce mayor heterogeneidad en los conocimientos

adquiridos por los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Razeto, 2020). En particular, la Lengua Extranjera se adquiere por el contacto de los estudiantes con ella; por lo que, a menor contacto, menor adquisición. Además de fracaso escolar, el absentismo puede derivar en consecuencias más graves tanto para el rendimiento académico del alumno como para su desarrollo social, emocional y, principalmente, comportamental (Fremont, 2003). Si esto sucediese, es de gran ayuda promover el diálogo activo como medio de reflexión para mejorar la convivencia del grupo (Jordán, 2007; Aguirre-Delgado, 2020).

Para facilitar la práctica docente en estos contextos y ante las orientaciones de distintos organismos focalizados en apoyar los propósitos del ODS 4, surge la ORDEN EDU/939/2018 a la que aludimos anteriormente. Así, todos los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa que estudien en centros adscritos al Programa pueden “ser objeto de medidas de carácter fundamentalmente compensatorio y de una respuesta flexible y ajustada a sus necesidades singulares” (Consejería de Educación, 2018, p. 35081).

Sin embargo, la diversidad en el ámbito educativo no se limita exclusivamente a la enseñanza formal, sino que la enseñanza no formal se percibe como un refuerzo para los estudiantes con el fin de “mejorar y aumentar la tasa de escolarización, sobre todo en niños con ambiente socio-cultural en desventaja” (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2018, p. 27).

Durante el proceso de inclusión de todos los estudiantes, y con el fin de lograr su integración, es esencial el papel de las lenguas de escolarización (Aalto et al., 2016; Beacco et al., 2016). Estas se establecen ante la necesidad de que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje compartan una lengua común (Dolz, 2013). Sin embargo, no todos los estudiantes emplean la lengua de escolarización en todos los ámbitos de su vida, como aquellos que lo hacen en un contexto endolingüe (Corral, 2015). En esos casos, el aprendizaje del “idioma del país de acogida es esencial para integrarse con éxito” (Comisión Europea, 2020, p. 11) y para poder seguir todas las materias que se imparten en esa lengua (Comité de Ministros, 2014).

Aunque la diversidad cultural en el aula pueda provocar conflictos entre los estudiantes, el aprendizaje de ILE puede servir –además del propio idioma del país de acogida– como conexión entre los estudiantes, al tener contacto con una cultura y Lengua Extranjera con un interés común, favoreciendo el respeto, la tolerancia y la empatía (Alves de Souza, 2018). En ese proceso de aprendizaje de ILE, el currículo especifica la necesidad de que el alumnado desarrolle las destrezas comunicativas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas [MCER] (Consejo de Europa, 2020), y adquiera saberes básicos en torno a la comunicación, el plurilingüismo y la interculturalidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Es lo que permite ir desarrollando la competencia comunicativa, que se observa cuando un sujeto realiza las diferentes actividades comunicativas de la lengua y pone en práctica las destrezas comunicativas, a saber: la comprensión oral y escrita, la producción oral y escrita y la interacción (Consejo de Europa, 2001). Si bien, hablar de producción, implica hacer una distinción entre producción y expresión, para lo que acudimos a la descripción de Yilorm (2016) quien define la producción como una “mera reproducción mecánica de los contenidos” (p.104), mientras que la expresión se basa

en la interiorización del funcionamiento del lenguaje y sus reglas.

Sin embargo, la actividad comunicativa no está limitada a las destrezas comunicativas del estudiante, sino que también influyen otros “factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad” (Consejo de Europa, 2001, p. 103). La motivación, entendida como el empeño de un estudiante para conseguir un mayor rendimiento, supone un esfuerzo para superar las dificultades que experimente durante el proceso de aprendizaje (Tohidi & Jabbari, 2012). Por tanto, el empeño o constancia, definido en Morales-Rodríguez (2011) como la persistencia de los estudiantes ante las tareas escolares para lograr sus objetivos, tiene un papel relevante en el proceso de aprendizaje de ILE. La participación e implicación del alumnado son un reflejo de su constancia, pues aquel alumnado con un menor interés en los contenidos de las materias es absentista con más frecuencia (Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón, 2021).

Teniendo en cuenta la descripción de la competencia existencial incluida en el MCER (Consejo de Europa, 2001), en este trabajo se ha optado por hacer una diferenciación entre ciertas actitudes, dependiendo de la capacidad del profesorado para influir en ellas. Por una parte, la personalidad, los valores, las creencias y los estilos cognitivos los inscribimos en un nivel más interno del alumnado, mientras que, sobre las actitudes externas, como son la motivación y participación, la práctica docente tiene una influencia más inmediata (Dörnyei, 2003). Así, quedan reflejadas la diferenciación y clasificación de las destrezas y actitudes comunicativas (Tabla 1) de acuerdo con el MCER.

**Tabla 1**

*Clasificación de las destrezas y actitudes comunicativas desde el enfoque común europeo*

<b>DESTREZAS COMUNICATIVAS</b>	Comprensión oral			
	Producción/Expresión oral			
	Comprensión escrita			
	Producción/Expresión escrita			
	Interacción			
<b>ACTITUDES COMUNICATIVAS</b>	Internas	Personalidad		
		Valores		
		Creencias		
		Estilos cognitivos		
	Externas	Motivación		Constancia
		Participación		Activa
				Pasiva

*Nota:* Elaboración propia basada en Consejo de Europa (2001, 2020)

El desarrollo de estas destrezas y actitudes comunicativas en ILE ha de ir lógicamente acompañado de diferentes enfoques y metodologías que contribuyen al desarrollo competencial del alumnado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Así, parece que resulta adecuado adoptar un *enfoque orientado a la acción* que, caracterizado por ser funcional y comunicativo, permita desarrollar las

destrezas comunicativas del alumnado (Consejo de Europa, 2020; Richards, 2006). El uso del inglés como medio de comunicación en el aula, debe complementarse con apoyo visual y gestos que ayuden a la comprensión del mensaje tanto oral como escrito (Mason & Krashen, 2020). Con ese propósito, el seguimiento del método de la *respuesta física total* (TPR por sus siglas en inglés) resulta conveniente cuando se pretende introducir contenido nuevo en ILE, contribuyendo además a crear un enfoque lúdico que ayuda a motivar y captar la atención de los estudiantes (García-Iruela & Hijón, 2017; Shi, 2018). Además, la necesidad de los estudiantes por entender y seguir este tipo de actividades hace que pongan más empeño en comprender y producir en ILE de manera natural, lo que influye positivamente en su filtro afectivo, haciendo más eficiente la adquisición de la Lengua Extranjera (Krashen & Terrell, 1983). Otro aspecto a tener en cuenta es que el alumnado perciba un propósito o reto para realizar la actividad, tal y como ocurre en el *aprendizaje basado en tareas* (Ellis, 2021). A estos cabría añadir otras metodologías de carácter más emergente en la enseñanza de Lenguas Extranjeras, como la *gamificación* (Luo, 2023), el *flipped learning* (Vitta & Al-Hoorie, 2023), o el *pensamiento visual crítico* (Louro, 2022). Todos ellos constituyen un conjunto de metodologías que, por ser dinámicas y conciliables entre sí para el aprendizaje de ILE, forman lo que hoy denominamos las *metodologías activas* en el aula de idiomas.

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas, en este artículo se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿se perciben efectos positivos en las destrezas y actitudes comunicativas en ILE de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa tras la aplicación de metodologías activas en un contexto de enseñanza no formal?

Desde este interrogante central, el objetivo general y los específicos que nos planteamos son:

Objetivo general:

- Dar cuenta del impacto del uso de metodologías activas con alumnado socioeducativamente vulnerable en un contexto no formal de enseñanza de ILE.

Objetivos específicos:

- Describir el efecto del uso de metodologías activas en las destrezas comunicativas del alumnado del Laboratorio de idiomas.

- Conocer el efecto del uso de metodologías activas en las actitudes comunicativas de ese alumnado.

## **Método**

### **Contexto y posicionamiento**

Esta investigación se ha llevado a cabo en el Laboratorio de idiomas durante los martes y viernes del segundo y tercer trimestre del curso 2022-2023. A ese espacio acudían estudiantes de Educación Primaria en situación de vulnerabilidad socioeducativa para reforzar sus conocimientos de ILE desde un contexto de enseñanza no formal. El Laboratorio se desarrolla en el marco de Pajarillos EDUCA con la

colaboración de profesores y estudiantes de la Universidad de Valladolid que preparan las planificaciones didácticas basadas en metodologías activas, lo que permitirá conocer su efecto en las destrezas y actitudes comunicativas del alumnado en inglés. Además, se cuenta con la colaboración de los dos equipos de rugby locales cuyos jugadores –procedentes de países angloparlantes– acuden a cada sesión.

Dadas las características de este contexto, nuestro posicionamiento intelectual se inscribe en la investigación cualitativa-interpretativa cuyas opciones empíricas permiten utilizar un sistema categorial de referencia y adoptar un enfoque descriptivo e interpretativo (Fraenkel et al., 2018). De este modo, se busca comprender en profundidad la realidad específica que se estudia (Bisquerra, 2004; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En relación con esto último, cabe mencionar el método que se va a seguir que, de acuerdo con la descripción de Stake (2007), se trata de un estudio de caso intrínseco por el interés que suscita por sí mismo, sin opción de modificar la realidad a estudiar que ya nos viene dada.

### **Participantes e instrumentos**

Durante el desarrollo de las sesiones del Laboratorio de idiomas hay dos sectores informantes diferenciados: las profesoras y el alumnado de Educación Primaria. En el caso de las primeras, se trata de dos estudiantes voluntarias (Informantes A y B) de la mención de Lengua Extranjera-Inglés del Grado en Educación Primaria, que ya contaban con formación didáctica inicial específica. Se optó por llevar a cabo una entrevista semiestructurada (Flick, 2015) a ambas (Anexo 1), cerca del final del curso, para conocer sus apreciaciones sobre la evolución de los estudiantes de acuerdo con las metodologías seguidas en el aula (Tabla 2).

### **Tabla 2**

*Primer sector de informantes: técnica e instrumento empleados para la recogida de datos*

<b>Nº de profesorado</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Curso</b>	<b>Técnica e instrumento</b>
2	Femenino	21	4º curso del Grado en Educación Primaria (mención Lengua Extranjera-Inglés)	Entrevista semiestructurada Ficha con preguntas guionizadas

*Nota:* Elaboración propia

En lo que respecta a los veinte estudiantes, todos son de origen norteafricano, proceden de centros 2030 y están en situación de vulnerabilidad socioeducativa (Tabla 3). Con el fin de evitar que se sintieran evaluados, se consideró que la observación directa participante era la técnica idónea dada la realidad a estudiar, por cuanto que



permite una recogida de datos no intrusiva (Anguera et al., 2018). De este modo, los investigadores llevaron a cabo la observación mientras participaban en las actividades que se realizaban en el Laboratorio de idiomas, haciendo uso de las metodologías activas. En particular, los datos se fueron consignando cada día en las parrillas de observación elaboradas *ad hoc* (Anexo 2) –y validadas en el seno del proyecto–, llegando a obtener un total de 48 registros; número que representa el total de sesiones desarrolladas en el Laboratorio.

**Tabla 3**

*Segundo sector de informantes: técnica e instrumento empleados para la recogida de datos*

Nº de estudiantes	Sexo	Edad (en años)	Curso	Técnica e instrumento
2	Femenino	9-10	4º EP	Observación directa participante
4	Masculino			
6	Femenino	10-12	5º EP	Parrilla de observación
1	Masculino	11		
4	Femenino	12-13	6º EP	
3	Masculino	11-12		
<b>Total</b>				
	20			

*Nota:* Elaboración propia

### Procedimiento y análisis de los datos

Como punto de partida, se definieron y delimitaron las categorías y subcategorías de análisis. Para estudiar los efectos de las metodologías activas en las destrezas comunicativas, se transponen en categorías de análisis la comprensión oral, la producción oral y la interacción oral, estando la producción dividida a su vez en las subcategorías de producción y expresión.

Para estudiar los efectos de las metodologías activas en las actitudes comunicativas, se transponen en categorías de análisis la motivación, la constancia, la asistencia a clase y la participación. En esta última se diferencian dos subcategorías, a saber: la participación activa, mostrada por los estudiantes cuando aportan ideas u opiniones, o cuando plantean dudas; y la participación pasiva, patente en el alumnado que permanece inactivo en el aula.

En lo que concierne al tratamiento cualitativo de la información recurrimos al empleo de la técnica global del análisis de contenido, en sus vertientes explícita y temática (Bardin, 2002). Su oportunidad analítica, junto a la riqueza intrínseca del propio contexto educativo, nos lleva a descartar la utilización de *software* a través de programas específicos.



En la perspectiva de ordenar los datos, se creó un sistema de codificación alfanumérico basado en el modelo de Miles et al. (2020) que facilitó la organización de las informaciones en las unidades de contexto. De este modo, a cada unidad de registro se le asignó un código, en función de la unidad de análisis, la categoría/subcategoría y la unidad de contexto (observación o entrevista), además de un número de referencia (de la observación, del informante, etc.) (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Codificación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías, unidades de contexto y número de referencia*

Unidad de análisis	Categoría/subcategoría de análisis	Unidad de contexto	Número de referencia
DC (Destrezas Comunicativas)	Comprensión Oral - CO	Observación, nº de sesión OB 1-10	1 - [...]
	Expresión Oral - EO		
	Producción Oral - PO		
	Interacción Oral - I		
AC (Actitudes Comunicativas)	Motivación - MO	Entrevista, profesora A o B E 1-2	1 - [...]
	Constancia - CON		
	Participación Activa - PA		
	Participación Pasiva - PP		
	Asistencia a clase - AS		

*Nota:* Elaboración propia

Cabe destacar que el recuento de las unidades de registro en sus respectivas categorías y subcategorías se ha tenido en cuenta atendiendo al proceso cuantificable del análisis de contenido (Bardin, 2002). Así, la *intensidad* de las unidades de registro nos permite detectar la presencia o ausencia de una categoría, pudiendo esto conferir significatividad para el estudio. No obstante, las intensidades obtenidas se interpretan desde una perspectiva cualitativa empleando la siguiente escala Likert unipolar con cinco niveles:

- Muy alta intensidad (valor mayor de 12)
- Moderadamente alta intensidad (valores entre 9 y 12)
- Poco alta intensidad (valores entre 4 y 8)
- Muy poco alta intensidad (valores entre 0 y 3)

El resultado de este procedimiento se traduce en el tratamiento de la información por medio de distintos soportes de análisis. A título ilustrativo, presentamos dos de ellos; el primero con el registro de datos procedentes de la unidad de contexto *observación* relacionados con las destrezas comunicativas (Tabla 5). El segundo contiene el registro de datos procedentes de la unidad de contexto *entrevista*, relativos a las actitudes comunicativas (Tabla 6).

**Tabla 5**

*Tratamiento a título ilustrativo de los datos recogidos en la observación, relativos a las destrezas comunicativas*

<b>Destrezas comunicativas</b>			
Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Unidades de registro	Intensidad
Comprensión oral		DC/CO/OB1/2 La siguiente actividad se explica de nuevo <b>con la ayuda de gestos</b> , están todos muy participativos.	28
		[DC/CO/OB2 /8 Al no entender la actividad, algunos <b>se desmotivan y molestan</b> al resto	
		DC/CO/OB2 /9 A veces <b>no comprenden el mensaje</b> ni con el uso de la mímica	
		DC/CO/OB5 /16 Muchas veces el Sujeto S <b>les traduce</b> a sus compañeros	
		DC/CO/OB9 /23 Preguntas para <b>confirmar que lo entienden</b> ¿buscamos la foto? [...]	
Producción oral		DC/EO/OB4/30 Ellos van diciendo el nombre de lo que conocen, <b>pero siempre en español.</b>	23
	Expresión	DC/EO/OB4 /31 El Sujeto D dice <b>“Can you play the song of the monkey?”</b>	
		DC/EO/OB6 /33 Mientras hacen sentadillas las van contando juntos <b>“one, two, three...”</b>	
		DC/EO/OB9 /40 El Sujeto A dice <b>“yo soy Sujeto A and eleven years old”</b>	
		[...]	
Producción	DC/PO/OB2/45 Cuando escriben los adjetivos, solo han utilizado <b>los que se les ha dado como ejemplo.</b>	7	
	DC/PO/OB5 /47 Todos quieren responder y utilizan en inglés <b>las expresiones que les hemos enseñado</b>		
	[...]		
Interacción oral		DC/I/OB1/52 Al trabajar en grupos, hablaban entre ellos en castellano, <b>no ha habido producción oral en ILE entre el alumnado.</b>	3
		DC/I/OB2/54 Mientras trabajan en grupo <b>solo hablan en español.</b>	
		[...]	

*Nota:* Elaboración propia

**Tabla 6**

*Tratamiento a título ilustrativo de los datos recogidos en la entrevista, relativos a las actitudes comunicativas*

Actitudes comunicativas			
Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Unidades de registro	Intensidad
Motivación		AC/MO/E2/139 Cuando empezamos el proyecto hacíamos actividades como fichas, <b>su motivación era menor.</b>	12
		AC/MO/E1/142 En el momento <b>que tienen que moverse</b> no ven tanto el inglés como algo aburrido.	
		AC/MO/E1/143 Yo creo que mejoraron mucho más en las lúdicas porque <b>aprenden de forma inconsciente</b>	
		AC/ MO/E2/146 Intentamos <b>hacer actividades</b> para que participasen	
	[...]		
Constancia		AC/CON/E1/148 <b>(El Sujeto K)</b> es capaz de transmitirnos lo que quiere decir o <b>se esfuerza por ello.</b>	2
		AC/CON/E1/150 A veces <b>se distraen con facilidad</b> y pierden el interés	
	[...]		
Participación	Activa	AC/PA/E1/153 Al <b>principio estaban más participativos</b> , pero luego fue disminuyendo.	6
		AC/PA/E2/151 Hubo una <b>mejora en la participación</b> , los primeros días casi no participaban.	
		AC/PA/E2/154 Cuando se usa una <b>metodología más activa participan</b> mucho más.	9
		[...]	
	Pasiva	AC/PP/E2/157 Los primeros días <b>participaban muy pocos o ninguno.</b>	3
	[...]		
Asistencia a clase		AC/AS/E2/160 Los que han venido, han venido siempre y si faltaban decían <b>“oye, no he venido porque he estado malo”</b>	2
	[...]		

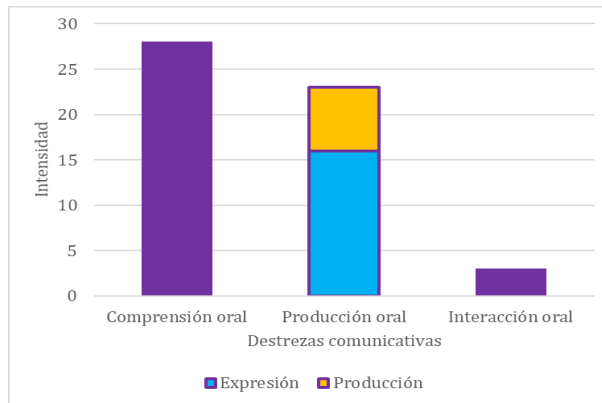
Nota: Elaboración propia

## Resultados

Del tratamiento analítico de los datos se revela un conjunto de resultados que presentamos con el uso de diagramas de barras verticales y superpuestas. Así pues, en las Figuras 1 y 2 se muestran los efectos de las metodologías activas en las *destrezas comunicativas*, resultantes respectivamente de la observación y de las entrevistas.

### Figura 1

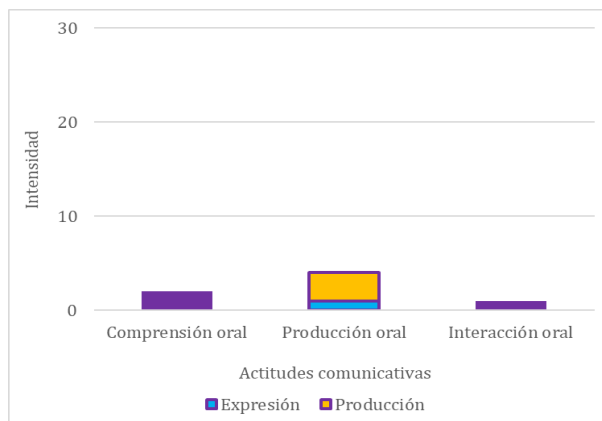
*Efectos de las metodologías activas en las destrezas comunicativas según las observaciones*



Nota: Elaboración propia

### Figura 2

*Efectos de las metodologías activas en las destrezas comunicativas según las entrevistas*



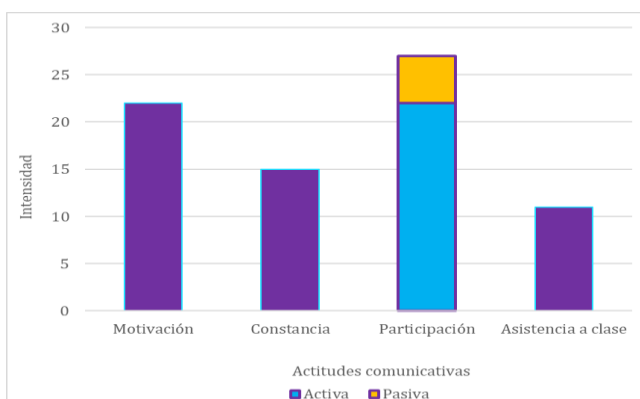
Nota: Elaboración propia

De los resultados que se revelan de la observación (Figura 1) se percibe que todas las categorías, excepto la interacción oral, tienen una intensidad muy alta, siendo la comprensión oral superior a las subcategorías de producción y expresión oral. En el caso de las entrevistas (Figura 2), llaman la atención la comprensión oral y la interacción oral cuya intensidad es muy poco alta, así como la poca alta intensidad de la producción oral. En esta última, la intensidad de la producción es superior a la de la expresión, aunque en los datos recogidos en la observación ocurría lo contrario.

Del mismo modo, se procedió a presentar con diagramas de barras los efectos de las metodologías activas en las *actitudes* comunicativas, resultantes de la observación (Figura 3) y de las entrevistas (Figura 4).

### Figura 3

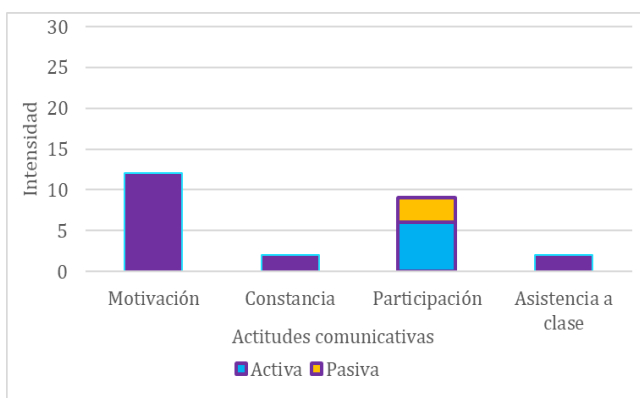
*Efectos de las metodologías activas en las actitudes comunicativas, según las observaciones*



Nota: Elaboración propia

### Figura 4

*Efectos de las metodologías activas en las actitudes comunicativas, según las entrevistas*



Nota: Elaboración propia

Tal y como se aprecia en los resultados revelados de la observación (Figura 3), la intensidad muy alta reside en la participación, la motivación y la constancia, siendo moderadamente alta en la asistencia a clase. En el caso de los resultados obtenidos de las entrevistas (Figura 4), la intensidad de la motivación y de la participación es moderadamente alta, mientras que la constancia y la asistencia a clase muestran una intensidad muy poco alta. En ambos casos, la participación activa es superior a la participación pasiva.

Una lectura en detalle de los resultados permite describir e interpretar los efectos de las metodologías activas en las destrezas y las actitudes comunicativas, hallados éstos tanto desde la observación como desde las entrevistas.

### **Efectos en la comprensión oral**

Se observa, entre otros en DC/CO/OB2/9, la gran dificultad que al principio tienen los estudiantes para seguir las explicaciones e instrucciones proporcionadas por las profesoras en lengua inglesa, pese a emplear refuerzo visual. Como resultado de esta falta de comprensión, los estudiantes interrumpen en repetidas ocasiones a las profesoras (como en DC/CO/OB9/23) para preguntar el significado de las palabras o proporcionar una traducción y así confirmar que lo han comprendido, interrupciones que obstaculizan el desarrollo de las actividades. Al no comprender bien el mensaje de las profesoras, algunos estudiantes muestran un comportamiento disruptivo producto de su desmotivación, como se refleja en DC/CO/OB2/8.

No obstante, son más las ocasiones registradas en las que el alumnado sí consigue comprender el mensaje proporcionado por las profesoras empleando otras técnicas, así se refleja en DC/CO/OB1/2, etc. Tanto es así que registros como DC/CO/OB5/16 evidencian que ciertos sujetos hacían uso de la mediación y la negociación de significados para facilitar su comprensión al resto de estudiantes.

Según la información registrada en las entrevistas, con el paso de las sesiones, los estudiantes demostraron mayor comprensión de las instrucciones en ILE.

### **Efectos en la expresión oral**

La ausencia de uso de ILE durante la realización de actividades por parte del alumnado y las respuestas que aportan es más que evidente en unidades de registro como DC/EO/OB4/30 y otras tantas. Pese a no ser muy frecuente, la expresión oral en ILE se produce durante algunas actividades comunicativas de tipo grupal relacionadas con palabras sencillas como los números (en DC/EO/OB6/33), si bien los estudiantes también responden en ILE de forma espontánea en ocasiones como en DC/EO/OB4/31. En otros momentos, el alumnado empleaba una alternancia de código para hacerse entender (DC/EO/OB9/40).

En cuanto a la percepción de las profesoras entrevistadas, estas destacan el esfuerzo de un alumno que no hablaba inglés ni español cuando se incorporó al Laboratorio de idiomas, pero que logró hacerse entender a lo largo de las sesiones, llegando a expresarse con limitaciones en la Lengua Extranjera.

### **Efectos en la producción oral**

La repetición por parte del alumnado de términos que ya se habían producido era muy frecuente, tal y como se muestra en DC/PO/OB2/45 o en DC/PO/OB5/47, entre otros. Por su parte, las profesoras pusieron mucho empeño en fomentar la producción de los estudiantes, aunque han percibido una mínima mejoría.

### **Efectos en la interacción oral**

La interacción oral en ILE se promovió especialmente en las actividades comunicativas de tipo grupal, aunque la comunicación que se registraba era puntualmente en español como en DC/I/OB2/52 y en DC/I/OB3/54. En este sentido, las informantes explican que las interacciones orales siempre las producían los estudiantes con un nivel lingüístico más alto en lengua inglesa.

### **Efectos en la motivación**

Desde las entrevistas, las profesoras defienden el hecho de que llevar a cabo actividades lúdicas (relativas a la música, el cine, las tecnologías o el conocimiento de otras culturas) o tareas relacionadas con juegos que implicaban movimiento en el aula ayuda a captar la atención de los estudiantes mientras aprenden inconscientemente, como expresan en AC/MO/E1/142 y en AC/MO/E1/143. Por el contrario, en otras ocasiones, como en AC/MO/E1/139, destacan el impacto negativo en las actitudes comunicativas externas de los estudiantes a la hora de realizar actividades más tradicionales cuando deben rellenar fichas de ejercicios o redactar alguna oración en ILE debido, según su percepción, a la dificultad que estos estudiantes experimentan para producir textos escritos en lengua inglesa. En cualquier caso, aunque no especifican la causa, las informantes manifiestan en AC/MO/E1/138 que la motivación de los estudiantes ha ido en aumento a lo largo del curso. Del mismo modo, reconocen que el hecho de centrar las planificaciones en captar la atención de los estudiantes (AC/MO/E2/146) tuvo un efecto positivo pues, en su opinión, incrementó la motivación y la participación del alumnado, llegando a repercutir positivamente en el número de asistentes, según el registro llevado a cabo cada día (AC/MO/E2/147).

### **Efectos en la constancia**

Existen situaciones en las que, a pesar de estar comprendiendo el mensaje, se solicitaba que las profesoras verbalizasen las indicaciones en español. En otras ocasiones, el esfuerzo realizado por los estudiantes por comprender las explicaciones es más que evidente y las interrupciones para preguntar sobre lo que se estaba diciendo en lengua inglesa eran constantes. Como consecuencia de la falta de constancia por comprender a las profesoras, algunos estudiantes se distraían y hablaban en español, como se muestra en AC/CON/E1/150 y otros registros más. Coincide con esta



percepción la de las informantes que reconocen, de nuevo, la constancia del sujeto que no hablaba ni español ni inglés (AC/CON/E1/148).

### **Efectos en la participación activa**

Los efectos de las metodologías activas en la participación activa del alumnado son mayores que en la participación pasiva. Se ha podido apreciar la relación de la participación activa con actividades planteadas bajo un enfoque lúdico y de movimiento por el aula.

La percepción de las profesoras informantes no coincide entre sí, pues mientras la informante A afirma que la participación disminuyó ligeramente con el transcurso del tiempo (AC/PA/E1/153), la informante B considera en AC/PA/E2/151 que se consiguió involucrar tanto a las niñas como a los niños quienes, en un principio, estaban más reticentes. Según esta última, el empleo de metodologías activas en las actividades produce esa mayor participación e interés por parte del alumnado (AC/PA/E2/154).

### **Efectos en la participación pasiva**

Se observa que este tipo de participación resulta de actividades que no son del interés de cierto alumnado, tales como aquellas en las que deben dibujar o que vienen acompañadas de comportamientos disruptivos. De nuevo en este sentido, la informante B considera que, en un principio, cuando las metodologías empleadas no eran completamente activas, el alumnado era menos participativo (AC/PP/E2/157).

### **Efectos en la asistencia a clase**

Durante la observación se lleva a cabo un registro de la asistencia del alumnado.

Aunque es 20 el total de estudiantes que asiste a alguna de las sesiones del Laboratorio de idiomas, varios de ellos no acuden de forma periódica. Tan solo hay un sujeto que asistió a todas las sesiones y cuatro sujetos que asistieron a la mayoría de sesiones. Por otra parte, las informantes manifiestan una continuidad en la asistencia del alumnado y que, en caso de ausencia, se corroboraba posteriormente que se debía a causas de fuerza mayor como en AC/AS/E2/160.

## **Discusión y Conclusiones**

Cuando se trata de interpretar y discutir los resultados obtenidos, tanto los investigadores como las profesoras informantes entrevistadas coinciden en que, en el contexto de enseñanza no formal del Laboratorio de idiomas, el empleo de metodologías activas ha resultado conveniente y positivo para mejorar algunas actitudes comunicativas tales como la participación activa y la motivación. Este incremento es más notable cuando las actividades están relacionadas con la gamificación, lo que genera una motivación intrínseca entre los estudiantes, confirmándose así lo señalado por García-Iruela e Hijón (2017). No obstante, la motivación también ha sido extrínseca al utilizar durante las actividades objetos y

materiales que llaman la atención de los estudiantes. Es lo que también coincide con el estudio de Alvarado-Cantero (2008), quien asegura que el alumnado joven muestra una mayor motivación extrínseca que intrínseca.

En los resultados obtenidos se aprecia cierta desesperanza por parte de las profesoras informantes ante el desarrollo de las destrezas comunicativas del alumnado, pero mediante la observación se puede interpretar que cuanto más se emplean metodologías activas en la enseñanza de ILE, mayor es la exposición del alumnado a esa Lengua Extranjera, lo que resulta en una mejora de las competencias comunicativas orales acorde a lo que defienden Mamo y Yigsaw (2015).

A pesar de no percibir un patrón marcado en la asistencia del alumnado al Laboratorio de idiomas, las profesoras informantes afirman que dicha asistencia fue en aumento a lo largo del curso, según datos registrados. Igualmente, se percibe un aprendizaje de ILE inferior en aquellos estudiantes que no asisten con frecuencia al Laboratorio, por tanto, el frecuente absentismo ciertamente obstaculiza la adquisición de ILE por parte de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Así, un menor contacto con la Lengua Extranjera tiene un impacto negativo en estos estudiantes a la hora de poder comunicarse en dicha lengua (Krashen & Terrell, 1983), lo que repercute a su vez en sus destrezas comunicativas orales, en tanto que no se desarrollan al nivel que el currículo establece para cada curso escolar.

En este orden de cosas, cabe concluir que:

- Las metodologías activas, que en un comienzo se presumían como adecuadas para la enseñanza de ILE en el contexto de educación formal al que asisten estudiantes con situación de vulnerabilidad socioeducativa, resulta igualmente beneficioso en el contexto de enseñanza no formal del Laboratorio de idiomas. El empleo de dichas metodologías facilita el contacto del alumnado con la lengua inglesa y, si bien es cierto que la interacción comunicativa entre los estudiantes no ha sido en ILE, los resultados muestran que la comprensión y la producción oral han mejorado.

- El desarrollo de estas destrezas comunicativas orales ha sido prioritario a través de las metodologías activas que han permitido realizar actividades relacionadas con juegos, canciones y objetos que sorprenden y captan la atención del alumnado. A su vez, este tipo de metodologías activas ha repercutido positivamente en la motivación y en la participación activa, pues no solo el profesorado trata de implicarlos en la actividad, sino que son los propios estudiantes quienes están interesados en implicarse. Además, cuando los estudiantes muestran ese interés, su esfuerzo por comprender las indicaciones de las profesoras ha quedado registrado en las sesiones observadas en esta investigación. La constancia del alumnado radica en su deseo de poder realizar la actividad que les atrae, por eso tratan de prestar atención a cualquier refuerzo visual o gestual que les facilite la comprensión.

- La falta de comprensión de los contenidos de ILE puede llevar al absentismo fruto de la frustración, falta de interés y desmotivación. Por ese motivo, es de especial interés que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ILE con alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, se apliquen metodologías activas que prevengan esas situaciones en aras de mejorar la cualificación y el futuro de esos estudiantes.

- Si se tiene en cuenta la repercusión positiva del empleo de metodologías activas centradas en el desarrollo de las destrezas comunicativas orales del alumnado

estudiado en esta investigación, es conveniente replantearse el seguimiento del currículo educativo en contextos con alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. A pesar de los intentos de homogeneizar los grupos de estudiantes, el profesorado debe esforzarse por atender a su alumnado y a sus necesidades individuales. Para ello, es muy necesario tener en cuenta el nivel lingüístico real de los estudiantes, con independencia de lo que las prescripciones curriculares den por aprendido para cada curso escolar.

La principal contribución de este trabajo reside en su enfoque específico sobre la enseñanza de ILE, lo que a nuestro juicio aporta un matiz novedoso en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. En particular, porque se nos desprenden dos implicaciones para la formación del profesorado especialista. La primera de ellas, la necesaria incorporación en las asignaturas de las menciones de claves para la enseñanza de ILE en contextos desfavorecidos. La segunda, la necesidad de implicar al futuro profesorado especialista en iniciativas desafiantes que permitan el contacto directo con la enseñanza de ILE y la confrontación a los efectos del uso de metodologías activas.

Aunque somos conscientes de la pertinencia de realizar un estudio más extenso ampliando las categorías estudiadas y los datos recogidos, esta investigación permite tener una idea más clara de las destrezas y actitudes comunicativas de alumnado en vulnerabilidad socioeducativa en un contexto no formal concreto frente al aprendizaje de ILE. Si bien es cierto que se podría conferir mayor validez a los resultados obtenidos ampliando la muestra hasta alcanzar la representatividad deseada.

Asimismo, haber utilizado un contexto de enseñanza no formal puede presentar determinados desafíos relacionados con la replicabilidad de los hallazgos en contextos similares. A pesar de no poder generalizar, los resultados y conclusiones de este estudio pueden aportar luz a la enseñanza no formal de ILE en entornos socioeducativamente desfavorecidos. De la misma forma, puede servir de ayuda de cara a lograr alcanzar los objetivos educativos y de inclusión marcados por las Naciones Unidas para el horizonte 2030.

### ***Agradecimientos***

Al Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación digital de la Universidad de Valladolid, a la delegada del rector para responsabilidad social universitaria de la misma universidad, a los responsables del proyecto Pajarillos Educa.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### ***Contribuciones de los autores***

Conceptualización, Raquel Yuste-Primo y Natalia Barranco-Izquierdo; metodología, Raquel Yuste-Primo y Francisco Javier Sanz-Trigueros; investigación, Raquel Yuste-Primo; análisis de datos, Raquel Yuste-Primo; redacción del borrador original, Raquel Yuste-Primo; redacción, revisión, edición y supervisión, Natalia Barranco-Izquierdo y Francisco Javier Sanz-Trigueros. Todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

## Referencias

- Aalto, E., Abel, A., Auger, N., Gilly, D. y Schnitzer, K. (2016). *Teaching the language of schooling in the context of diversity: Study materials for teacher development*. European Centre for Modern languages / Council of Europe. Recuperado de: <https://maledive.ecml.at/Home/Approachinanutshell/tabid/3629/Default.aspx>
- Aguirre-Delgado, T. (2020). La importancia del profesorado en la gestión de conflictos del alumnado con altas capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 7(13), 99-111. <https://doi.org/10.32870/talincrea.vi13.82>
- Alvarado-Cantero, L. (2008). Enseñanza de español como segunda lengua para adultos mayores: algunas consideraciones. *Filología y lingüística*, 34(2), 89-105. <https://doi.org/10.15517/rfl.v34i2.1281>
- Alves de Souza, M. (2018). *La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del estado de Acre, Brasil* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/36285>
- Anguera M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L. y Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de Psicología*, 48(1), 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.02.001>
- Asensio-Pastor, M. I. (2018). Enseñar español como Segunda Lengua a alumnos de Educación Infantil: Retos y orientaciones metodológicas. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 108-121. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.43>
- Asensio-Pastor, M. I., y Medina-Beltrán, M. F. (2023). La lengua como vehículo de inclusión en contextos de migración. En M. T. del Olmo Ibáñez, M. F. Medina Beltrán y M. S. Villarubia Zúñiga (coords.), *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: educación primaria y secundaria* (pp. 151-162). Ediciones Octaedro.
- Ayuntamiento de Valladolid. (2021). *Características de la población a fecha de referencia: 1-I-2022*. Recuperado de: <http://bit.ly/3IVsPIk>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal.
- Barranco-Izquierdo, N. y Sanz-Trigueros, F. J. (en prensa). Teaching EFL to Young Learners in Vulnerable Settings: from the results to the SWIRL planning guide. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>
- Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carvalho da Silva, M. (2019). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*. Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/168070eb86>
- Comisión Europea. (2020). *Plan de acción en materia de Integración e Inclusión para 2021-2027*. Recuperado de: <https://bit.ly/3SUt3Fl>
- Comité de Ministros. (2014). *7.1 Steering Committee for Educational Policy and Practice (CDPPE)*. Council of Europe. Recuperado de: <https://bit.ly/3kP64yK>

- Consejería de Educación. (2018). *ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa*. BOCYL del 4 de septiembre de 2018 No 171.
- Consejería de Educación. (2022). *DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*. BOCYL del 30 de septiembre de 2022 No 190.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de: <https://bit.ly/3EWZ3mA>
- Corral, J. B. (2015). *Elaboración de un corpus léxico para el nivel intermedio-avanzado en ELE: propuesta didáctica* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/32774/>
- Council of Europe. (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Recommendation CM/Rec(2022)1 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 2 February 2022 and explanatory memorandum. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4ECML>
- Dolz, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Graó.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications*. Maryland. Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (2021). Task-based language teaching. In H. Mohebbi and C. Coombe (eds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics* (pp. 133-136). Springer International Publishing.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (T. del Amo y C. Blanco, Trad.) Ediciones Morata.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. y Hyun, H. H. (2018). *How to Design and Evaluate Research in Education* (10.<sup>th</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American family physician*, 68(8), 1555–1560. Recuperado de: <https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/2003/1015/p1555.pdf>
- Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón. (2021). *Proyecto de Trabajo Socio-Educativo en el Absentismo Escolar. Informe de Evaluación. Curso 2020/2021*. Recuperado de: <https://bit.ly/3ILST9S>
- García-Iruela, M. e Hijón R. (2017). Análisis para la gamificación de un curso de Formación Profesional. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 26, 46-60.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano Ayala (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-98). La Muralla.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the*



- classroom. Pergamon Press.
- Louro, J. (2022). The Foreign Language Classroom as a Space for the development of Visual Literacy and Critical Thinking. *E-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Languages Studies*, 13-14, 43-65. <https://doi.org/10.34619/rf3s-lm2l>
- Luo, Z. (2023). The Effectiveness of Gamified Tools for Foreign Language Learning (FLL): A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 13, 331. <https://doi.org/10.3390/bs13040331>
- Mamo, B. y Yigzaw, A. (2015). Fidelity of Peer Mediation and its Role in Improving Students' Oral English Communication Skills. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(1), 203-214. <https://doi.org/10.4314/star.v4i1.33>
- Mason, B. y Krashen, S. (2020). The promise of "Optimal Input." *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 5(3), 130-139. Recuperado de: [http://www.tojelt.com/Makaleler/627972029\\_Mason%20&%20Krashen.pdf](http://www.tojelt.com/Makaleler/627972029_Mason%20&%20Krashen.pdf)
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2018). *Reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales*. Subdirección General de Orientación y Formación Profesional, el Instituto Nacional de las Cualificaciones y el Instituto de Evaluación. Recuperado de: <https://www.oecd.org/spain/41680537.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE del 2 de marzo de 2022 No 52.
- Morales-Rodríguez, F. M. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17(2), 195-207. <http://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a6>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea general. Recuperado de: <https://bit.ly/3Zrq2P8>
- Razeto, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250037>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Shi, T. (2018). A study of the TPR method in the teaching of English to primary school students. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(8), 1087-1093. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0808.25>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4.ª ed.). Morata.
- Tohidi, H. y Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
- Vitta, J. P. y Al-Hoorie, A. H. (2023). The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 27(5), 1268-1292. <https://doi.org/10.1177/13621688209814>
- Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*, 42, 103-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300009>

## Anexos

### Anexo 1. Ficha con preguntas guionizadas de la entrevista semiestructurada administrada al primer sector de informantes

---

Entrevista: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

---

Informante: \_\_\_\_\_

---

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo describirías la mejora de las destrezas comunicativas orales del alumnado que ha asistido al Laboratorio de idiomas?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿De qué manera consideras que las actitudes comunicativas como la motivación, la participación, la constancia y la asistencia a clase del alumnado han cambiado a lo largo del curso?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cuáles crees que son las diferencias en las destrezas y actitudes comunicativas mostradas por los estudiantes según la metodología que se emplee en las actividades?</li></ul>	

### Anexo 2. Parrilla para el registro de la observación directa participante realizada al segundo sector de informantes

---

Sesión número: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

---

<b>DESTREZAS COMUNICATIVAS</b>	<i>Anotaciones:</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprensión oral</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Producción/Expresión oral</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Interacción oral</li></ul>	
<b>ACTITUDES COMUNICATIVAS</b>	<i>Anotaciones:</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Personalidad, valores, creencias, estilos cognitivos</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Motivación, participación y constancia</li></ul>	