

CAPÍTULO 13.

WONDER PONDER: FILOSOFÍA VISUAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

Andrea Perales-Fernández-de-Gamboa y María Orcasitas-Vicandi

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

Los grados de Educación Infantil y Primaria que oferta la Universidad del País Vasco se encuentran ubicados en los tres campus que la institución tiene en las tres provincias que conforman la Comunidad Autónoma Vasca. La intervención que se presenta en este artículo se realizó en la Facultad de Educación y Deporte en el campus de Álava, en dos aulas de tercer curso del grado de Educación Primaria. La asignatura anual se titula Didáctica de la Lengua Extranjera y tiene un creditaje de 6 ETCS. A pesar de que la especialidad del grado de Educación Primaria Mención Lengua Extranjera se ofrece exclusivamente en el campus de Vizcaya, el resto de facultades de Educación ofrecen una asignatura de tercer curso impartida en una lengua extranjera (inglés o francés), mientras que el resto del grado se imparte en euskera. Asimismo, también se oferta el Grado de Educación Primaria Trilingüe, en la que el alumnado recibe 45 créditos ETCS en asignaturas impartidas en lengua inglesa, en las que se les exige el nivel B1 de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo.

1.1. Wonder Power: Filosofía Visual para niños

Wonder Power: Filosofía Visual para niños es un proyecto creado en 2014 por la filósofa Ellen Duthie, la ilustradora Daniela Martagón y la editora Raquel Martínez. El proyecto conjuga filosofía y literatura desde unas imágenes y preguntas que evocan al pensamiento crítico desde la infancia (están dirigidos a personas a partir de 6 años). Actualmente cuentan con cuatro títulos en español, catalán e inglés: *Mundo cruel* (2014), *Yo persona* (2015), *Lo que tú quieras* (2016) y *¡Pellizcame!* (2018). Las únicas instrucciones comunes a cada una de las propuestas son “Abre, mira, piensa.” A partir de ahí, las opciones son múltiples, y cada caja contiene diversas maneras de jugar.

En la intervención que se expone a continuación se ha hecho uso de la versión en inglés de *Yo persona*. La caja contiene 14 tarjetas en las que se plantean situaciones relacionadas con el tema general de la caja. En el lado inverso de las tarjetas, hay un banco de preguntas que invitan a la discusión y a poner en marcha el espíritu crítico. Cada caja incluye 14 tarjetas y más de 100 preguntas.

Wonder Ponder, además de un juego para acrecentar el pensamiento crítico, también sirve como cuento y como herramienta para poder representar las ideas más inverosímiles ofreciendo instrucciones que invitan a utilizar cada propuesta de diversos modos. Por ejemplo, a través de tarjetas vacías que los participantes pueden usar y decorar a su gusto, se fomenta que este juego parta de las necesidades del grupo que esté utilizando la caja. Por todo esto, esta serie filosófica visual fue elegida como herramienta para la presente intervención.

1.2. Consideraciones sobre el aprendizaje de segundas y terceras lenguas

El trabajo del lingüista Stephen Krashen sigue siendo considerado, a día de hoy, pionero en el campo de la adquisición de segundas lenguas, debido a que no solamente han servido para desarrollar la investigación en torno a este tema, sino también a cambiar el paradigma de enseñanza tradicional de lenguas. Así, la corrección gramatical ha pasado a un segundo plano (como el método Traducción gramatical) y las metodologías se centran más en el contenido, como ocurre con el método comunicativo, el enfoque más aceptado en la actualidad (Lightbown & Spada, 2006). Si bien la adquisición y enseñanza de lenguas se ha estudiado desde múltiples perspectivas (Ellis, 2008; Krashen, 1982; Lightbown & Spada, 1999; Manchón & Cenoz, 2008; Van Patten & Williams, 2006; McLaughlin, 1987), todas concurren que existe variabilidad entre el contexto de aprendizaje y las propias características del alumnado.

Una de las características que define el trabajo de Krashen es su percepción acerca de la socialización y la interacción como eje para el aprendizaje de lenguas. Partiendo de la concepción de la gramática generativista de Chomsky (1968) que Krashen también hace suya, su Teoría del Monitor se centra en cinco hipótesis de las cuales nos ocuparemos de dos: la hipótesis del input comprensible y la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982).

La primera de estas hipótesis contempla que, para que el aprendizaje sea efectivo, el input (el lenguaje expuesto en un entorno comunicativo) debe cumplir cinco

características, entre las que destacan tres: el input debe de estar ligeramente por encima del nivel de idioma del aprendiz y, por otro lado, debe de ser interesante y significativo (Krashen, 1982, pp. 20-30). Esto determina de forma significativa la investigación que se presenta en este artículo, ya que el tema de conversación y debate de interés universal es la identidad del individuo. Asimismo, se parte de la hipótesis inicial de que los estudiantes no cuentan con el lenguaje necesario para tratar dichos temas. Sin embargo, los resultados demuestran que la comunicación efectiva no está relacionada exclusivamente con la capacidad lingüística.

La hipótesis del filtro afectivo está estrechamente ligada a lo propuesto anteriormente. De acuerdo con Krashen, el éxito y la adquisición de las competencias lingüísticas y comunicativas de una lengua dependen de tres factores: la motivación, la autoestima y la ansiedad (1982, p. 31). Estos tres “filtros afectivos” varían de sujeto a sujeto, e implica que, cuanto menores son la motivación y la autoestima, y mayor es la ansiedad, disminuyen las posibilidades de adquirir una segunda lengua. Además de esto, la vergüenza social que acompaña a la comisión de errores en el proceso de adquisición de segundas y terceras lenguas perpetúa que estos fallos se fosilicen, que los alumnos dejen de participar de forma activa y que incluso algunos abandonen (Galmiche, 2017; Jones 2004). Por ello, es necesario crear un entorno de aprendizaje en el que se aborden las inseguridades y ansiedades a los que el estudiantado se enfrenta, además de favorecer un ambiente inclusivo y relajado, en el que la cooperación entre el profesorado y alumnos sirva para reducir las jerarquías tradicionalmente establecidas en el aula (Hashemi & Abbasi, 2013,p. 344).

2. MÉTODO

Teniendo en cuenta estas consideraciones teóricas, la intervención pedagógica pretendió disminuir el filtro afectivo del alumnado y mejorar su autoconcepto creando un entorno de aprendizaje positivo contestando a las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas de investigación 1: ¿Ha reducido tu ansiedad comunicativa el uso de la herramienta Wonder Ponder?

Pregunta de investigación 2: ¿Consideras que la utilización de Wonder Ponder ha mejorado tu autoconcepto en relación al uso de la lengua inglesa?

Pregunta de investigación 3: ¿Consideras que Wonder Ponder posibilita un entorno más favorable para la comunicación en lengua inglesa?

2.1. Participantes

Los dos grupos en los que se ha realizado esta intervención pertenecen al tercer curso de los grados en Educación Primaria y Educación Primaria Trilingüe, y a partir de ahora se denominarán como Bilingüe y Trilingüe. La asignatura tiene 3 horas lectivas de clase a la semana, divididas en dos secciones: teoría (en la que se enseña la didáctica de la lengua extranjera) y práctica, que se centra en el refuerzo del nivel B1 de la lengua. El grupo bilingüe tiene 32 miembros, mientras que el trilingüe tiene 16. 18 alumnos de los 32 que conforman el grupo bilingüe afirman no haber tenido contacto con la lengua inglesa desde hace más de tres años. En el caso trilingüe, 12 de los 16 reciben en la actualidad formación extracurricular en lengua inglesa.

2.2. Procedimiento

Para los propósitos de este estudio, las tarjetas se utilizaron como soporte para fomentar el diálogo y la discusión crítica entre los grupos de estudiantes. En el caso del grupo bilingüe se dividió la clase en cuatro grupos, y se repartieron tres tarjetas por grupo. Con el trilingüe, la división fue en dos grupos y se repartieron 7 tarjetas a cada uno. En las dos sesiones que se utilizaron para esta intervención todas las tarjetas circularon entre todos los grupos, favoreciendo un diálogo plural y diverso. Previo comienzo al estudio, se les hizo una pequeña formación sobre el concepto de *Wonder Ponder* y se explicó cómo se iba a proceder con la actividad.

Posteriormente, y teniendo en cuenta que la finalidad de esta intervención era fomentar un espacio de discusión crítica en la que los estudiantes se sintieran cómodos, se decidió usar las imágenes de las tarjetas como catalizador de la conversación. Así, cada estudiante (por turnos y en función de su comodidad con la lengua) presentaba la primera tarjeta y, de ahí, preguntaba sobre las primeras impresiones. En algunas ocasiones, la discusión comenzaba desde ese punto (especialmente con el grupo trilingüe); en otros, se hacía uso directo de las preguntas escritas en el reverso de cada tarjeta para iniciar la conversación. De ahí, la discusión podía ser más fluida y se crearon cuestiones que no estaban reflejadas en las tarjetas. Se decidió dejarles fluir con las conversaciones, con el fin de fomentar ese espacio de comodidad hacia la lengua y hacerles observar sus habilidades comunicativas reales en la tercera lengua.

La intervención presentada en este artículo se llevó a cabo durante dos sesiones de tres horas de duración en total en dos grupos de estudiantes de tercer curso de Educación Primaria y los datos recogidos fueron analizados cuantitativa y cualitativamente. Antes de comenzar con la intervención, los estudiantes completaron las siguientes dos preguntas:

- ¿Te crea algún tipo de ansiedad hablar en inglés?
- ¿Cuál es el conocimiento que tienes de la lengua inglesa?

Tras finalizar la intervención, en una discusión de grupo, los estudiantes respondieron a las preguntas 1 y 2 de nuevo y a la pregunta de investigación 3:

- ¿Consideras que *Wonder Ponder* posibilita un entorno más favorable para la comunicación en lengua inglesa?

Entre las respuestas ofrecidas por los estudiantes en los grupos de discusión destacaron tres ideas que se ilustran en la sección de resultados a través de fragmentos de conversación.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

A través del análisis cuantitativo, se respondieron las preguntas de investigación 1 y 2. Los resultados recogidos demostraron que, en la mayoría de los casos, el filtro afectivo disminuyó tras la intervención.

Como representa la figura 1, esto ocurrió de manera más evidente en el grupo bilingüe que en el grupo trilingüe. Según las aportaciones ofrecidas en los grupos de discusión, esto ocurrió porque el grupo trilingüe contaba de antemano con una mayor motivación, competencia lingüística y fluidez, lo cual favorecía que el filtro afectivo se mantuviera bajo. Por contra, los alumnos que no experimentaron una disminución del filtro afectivo dentro del grupo bilingüe (N=6) expusieron que esto ocurría, no tanto por la herramienta en sí, como por su baja competencia lingüística en inglés.

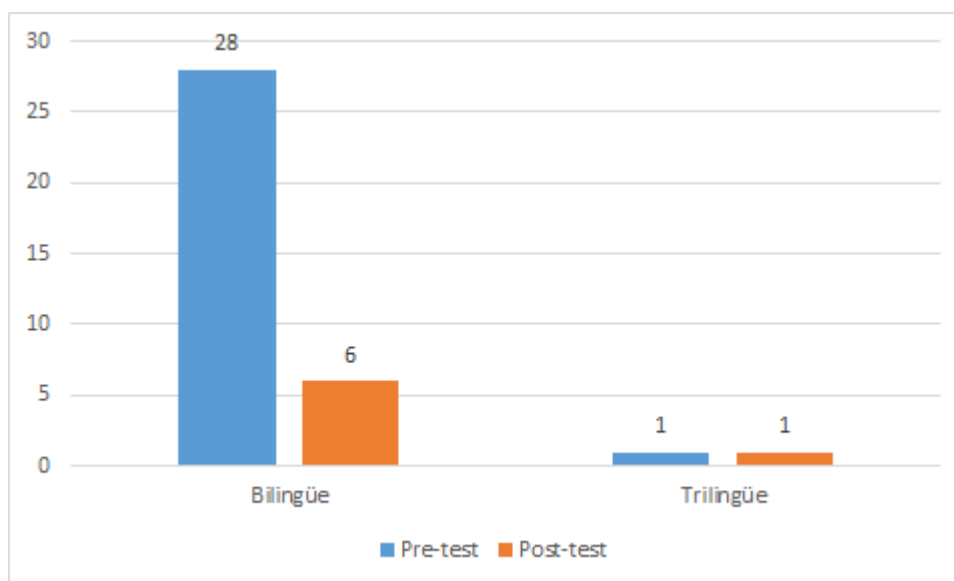


Figura 1. Filtro afectivo antes y después de la intervención.

Además, como ilustran las figuras 2 y 3, los resultados del análisis cuantitativo demostraron que, en general, los estudiantes percibieron tener un mejor nivel en inglés del expuesto previo a la intervención.

En el caso de los alumnos del grupo bilingüe, de 16 alumnos que consideraron tener un mal nivel de inglés antes de la intervención, tan solo 2 opinaron lo mismo tras ella. De esta manera, su autoconcepto mejoró al darse cuenta de que fueron capaces de comunicarse de manera efectiva tal y como expusieron en el grupo de discusión.

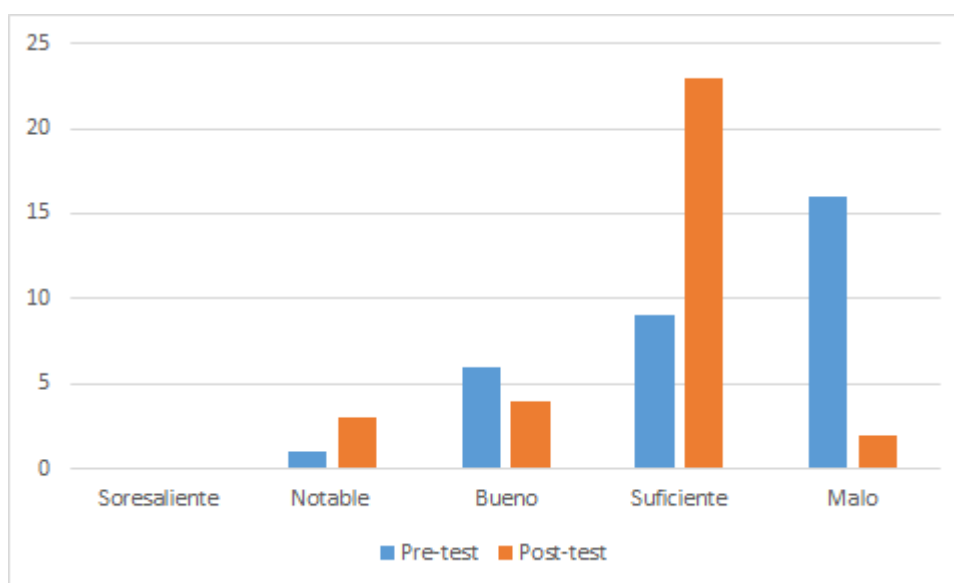


Figura 2. Autoconciencia de la competencia lingüística en inglés del grupo bilingüe (N=32).

De manera similar, en el grupo trilingüe, los estudiantes expusieron la misma sensación de éxito comunicativo y su autoconcepto aumentó de notable a sobresaliente en cinco de los casos.

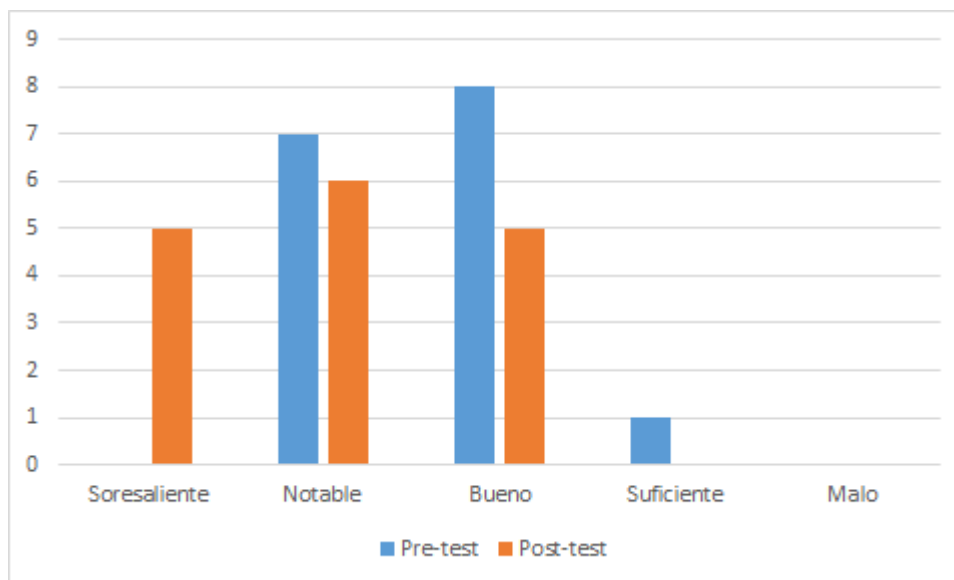


Figura 3. Autoconciencia de la competencia lingüística en inglés del grupo trilingüe (N=16).

3.2. Análisis cualitativo

A través del análisis cualitativo, se completaron las respuestas de la primera y segunda pregunta de investigación y se respondió a la tercera. Esta tercera pregunta, en relación a la creación de un entorno favorable para la comunicación en lengua inglesa.

Los resultados extraídos de los grupos de discusión reflejaron tres ideas de especial interés con relación a la herramienta *Wonder Ponder* y su capacidad de fomentar un entorno favorable para la comunicación.

3.2.1. La importancia del soporte visual para el libre desarrollo de los temas.

Tal y como explicaron 36 de los 48 alumnos, el hecho de que la herramienta *Wonder Ponder* parta de unos dibujos sencillos y sea capaz de suscitar debates tan complejos les sorprendió gratamente. Además, 16 de los 32 alumnos del grupo bilingüe, indicaron que fue ese soporte visual el que permitió proponer una amplia y creativa selección de temas que, a su vez, se adecuaban a su nivel de competencia exigiendo un poco más de lo esperado en los diálogos que se creaban.

El siguiente fragmento de conversación ilustra esta idea.

Ejemplo 1. Estudiante n° 27

Teacher: - Do you think that visual support has allowed you a free choice of topics?

Student n. 27: - Yes. Also, even if the drawings were simple, they allowed me to talk about complex subjects that I could always choose according to the possibilities I had speaking.

Traducción en español:

Profesora: - ¿Creéis que el soporte visual os ha permitido una elección libre de los temas?

Estudiante n° 27: -Sí. Además, aunque los dibujos fueran simples, permitían indagar temas complejos que siempre podías elegir según las posibilidades que veías para hablarlos.

3.2.2. La importancia de un entorno respetuoso y de iguales

26 de los 48 alumnos de ambos grupos confirmaron también que, el hecho de que *Wonder Ponder* se utilice con grupos de iguales pequeños, esté centrado en la aportación libre del alumno y presente temas de interés general lo convierte en una herramienta motivadora. Esto, a su vez, ayudó a disminuir el filtro afectivo y a avivar su interés en participar.

Ejemplo 2. Estudiantes n° 14, n° 22 y n° 31

Teacher: - Do you think Wonder Ponder allows a more favorable environment for communication in English? How?

Students 31: - For me, having played in small groups and with classmates has been the key.

Student 14: - That the subject was interesting motivated me to talk, especially.

Student 22: - To me that we could say what we wanted and how we wanted to!

Traducción en español:

Profesora: - ¿Os parece que Wonder Ponder posibilita un entorno más favorable para la comunicación en lengua inglesa? ¿Cómo?

Estudiante 31: - Para mí haber jugado en grupos pequeños y con compañeros de clase ha sido la clave.

Estudiante 14: - A mí me motivó a hablar, sobretodo que el tema era interesante.

Estudiante 22: - ¡A mí que pudiéramos decir lo que quisiéramos y como quisiéramos!

3.2.3. La importancia del I+1 para el autoconcepto

Finalmente, 36 de los 48 estudiantes estuvieron de acuerdo en que poder llevar a cabo conversaciones sobre temas complejos en inglés les ayudó a mejorar sobre su autoconcepto en dicha lengua. Además, 16 de estos 36 alumnos, formularon que se dieron cuenta de que tenían otras estrategias comunicativas y que estas no estaban reñidas con

un nivel lingüístico medio, la comisión de errores, o exclusivamente con una fluidez escasa.

El siguiente fragmento de conversación ilustra esta idea.

Ejemplo 3. Estudiantes nº 5 y nº 33

Teacher: - Have you ever talked before about these topics in English? How did you feel?

Student 5: - No, never. For me, English is a language that I only use to talk about class topics, short sentences, what they send me to read. I think it's the first time I've talked so much and often.

Student 33: - I liked talking about these issues, and that they understood me even if my English is not very good.

Traducción en español:

Profesora: - ¿Alguna vez has hablado sobre estos temas en inglés? ¿Cómo te sentiste?

Estudiante 5: - No, nunca. Para mí el inglés es un idioma que solo uso para hablar sobre temas de clase, oraciones cortas, lo que me envían a leer. Creo que es la primera vez que hablo tanto y con tanta frecuencia.

Estudiante 33: - Me gustó hablar sobre estos temas, y que me entendieran incluso si mi inglés no es muy bueno.

4. DISCUSIÓN

La importancia de la intervención presentada en este artículo reside en su aplicabilidad. De esta manera, durante esta primera intervención los alumnos bilingües (euskera/castellano) utilizaron la herramienta *Wonder Ponder* para el aprendizaje del inglés (FL). A futuro, dichos alumnos tendrán la posibilidad de utilizar en su puesto de trabajo la misma metodología y herramienta con alumnado de primaria que contará con diversas lenguas maternas y estarán aprendiendo euskera/castellano como su segunda/tercera lengua.

La simulación como metodología para el aprendizaje-enseñanza de lenguas permite que los estudiantes puedan observar cómo sus propias hipótesis sobre su conocimiento de la lengua objetivo no se cumplen. La posibilidad de comunicarse dentro de un entorno en el que sus filtros afectivos descienden les permite hacer una observación más objetiva y concreta sobre sus habilidades comunicativas. Del mismo modo, y teniendo en cuenta que la intervención se ejecuta dentro de un marco en el que la intención final es formar a futuro profesorado, se demuestra que la simulación con los propios estudiantes ayuda a

que estos puedan empatizar y, a futuro, poner en marcha metodologías activas y entornos de aprendizaje donde el alumnado se sienta cómodo, motivado y atendido.

5. CONCLUSIONES

Los resultados recogidos en esta intervención reflejan la manera en la cual las metodologías activas, centradas en los alumnos, desarrolladas a partir del conocimiento de estos, realizadas en grupos pequeños y de iguales y que proponen temas de interés general y adaptables como el *Wonder Ponder* permite disminuir el filtro afectivo, mejorar el autoconcepto de los estudiantes y favorecer entornos de aprendizaje positivos.

Tal y como MacIntyre et al. (1998) proponen, el objetivo del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera debiera ser la disposición en la búsqueda de oportunidades para comunicarse (547). Sin embargo, esa búsqueda está muchas veces condicionada por la propia capacidad comunicativa del aprendiz (Fallah & Mashhady, 2014, p. 61). La ansiedad que produce el aprendizaje de una lengua extranjera limita en muchos casos las propias capacidades comunicativas del estudiante, y por ello resultan necesarias precisamente herramientas basadas en metodologías activas que promuevan no solamente el uso de la lengua objetivo por parte del alumnado, sino que, además, estas propuestas tengan en cuenta las variables afectivas que delimitan el aprendizaje efectivo. Teniendo en cuenta que la motivación es una de ellas y que, como Dörnyei (2005) afirma, es la única forma de hacer un aprendizaje integrador y efectivo, *Wonder Ponder: Visual Philosophy for Children*, resulta una herramienta transformadora para el uso en aulas no solo de Educación Primaria, sino también en aulas de educación superior. El uso de temas que van más allá del corpus tradicional del aprendizaje de la lengua extranjera permite al alumnado participar de manera más activa, y siempre desde sus intereses. En consecuencia, mejora notablemente la autopercepción del aprendiz hacia su propia competencia comunicativa (McCroskey & McCroskey, 1986). Por lo tanto, el uso de herramientas como *Wonder Ponder* favorecen entornos de aprendizaje positivos, donde la máxima es el aprendizaje consciente, significativo y motivador.

REFERENCIAS

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Duthie, E. & Martagón, M. (2015) *I, Person. Wonder Ponder: Visual Philosophy for Children*. Madrid: Wonder Ponder.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Fallah, N. & Mashhady, H. (2014) Testing a model of L2 communication among Iranian EFL learners: A path analysis framework. *Applied Research on English Language* 4(1). 59-77.
- Galmiche, D. (2017). Shame and SLA. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 25-53.
- Hashemi, M. & Abbasi, M. (2013) The Role of the Teacher in Alleviating Anxiety in Language Classes. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(3), 640-646.
- Jones, J.F. (2004). A Cultural Context for Language Anxiety. *EA (English Australia) Journal*, 21(2), 30-39.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Manchón, R. & Cenoz, J. (eds) (2008) Doing SLA research: Theoretical, methodological, and ethical issues. *International Review of Applied Linguistics*.
- McCroskey, J. C., & McCroskey, L. L. (1986, November). *Communication competence and willingness to communicate*. Paper presented at the Speech Communication Association convention, Chicago, IL.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Van Patten, B. & Williams, J. (Eds.) (2006) *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (Second Language Acquisition Research).