



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA
DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

ENGLISH, LET ME JOIN YOU!

POTENCIAL DIDÀCTICO DE UNA
CORTA EXPERIENCIA INTERCOMPRESIVA
EN SECUNDARIA CON CANCIONES
EN LENGUAS GERMÁNICAS

Raquel Serrano López

Curso 2021-2022

Trabajo de final de máster

Tutora: Encarnación Carrasco Perea

30 de junio de 2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría darle las gracias de todo corazón a la doctora Encarnación Carrasco Perea, que me ha aconsejado y ayudado infinitas veces para llevar hacia adelante este ambicioso proyecto. Le estoy muy agradecida por sus comentarios, no solo a nivel académico, sino también a nivel personal, a lo largo del proceso de realización de mi Trabajo Final de Máster. Ha apostado por mí durante los momentos inciertos y me ha aportado seguridad en cada paso que he dado y que también estoy empezando a dar en el ámbito de la investigación científica. Gracias por hacer florecer este proyecto.

Querría agradecer, en especial, la gran empatía y acogida que tuvieron conmigo Empar y Maite, directora y coordinadora de bachillerato del centro en el que realicé mi investigación. Ciertamente, sin su ayuda, este trabajo no hubiera empezado ni acabado. Muchas gracias por poner la semilla para hacerla a crecer. Aunque a ellas les hubiera gustado mucho participar en este proyecto, me dieron multitud de ideas para plantearme líneas futuras de investigación.

Este trabajo ha dado sus frutos gracias a la participación de las y los estudiantes de primero de bachillerato del instituto donde llevé a cabo mi proyecto. Me manifestaron un enorme entusiasmo cuando trabajaron con las canciones dentro la experiencia en intercomprensión germánica.

No querría olvidarme de mis amigas y amigos, que me han apoyado a pesar de que estaba muy centrada en este trabajo y que, por lo tanto, no hayamos podido encontrar momentos para vernos. Agradezco también de todo corazón los ánimos que me han dado mi abuela, mi abuelo y mi tía para seguir luchando por y para mi futuro.

Alguien a quien quiero darle las gracias es a Marc, junto al cual he pasado centenares de horas realizando mi TFM. No recuerdo cuántas conversaciones habremos tenido sobre el trabajo, pero siento que mi proyecto también es suyo. Gracias por a(ni)marme en todo momento.

“Last but not least”, sin la enorme predisposición, paciencia y empatía de mis padres, Pilar y Enric, no hubiese podido llevar a cabo este trabajo. Han hecho que me sintiera arropada hoy y siempre y que pudiera emprender el vuelo hacia un viaje que, sin lugar a dudas, debes amar: la educación.

RESUMEN

Este estudio explora las aptitudes y actitudes lingüísticas antes y después de una experiencia intercomprensiva a través de canciones en dos lenguas germánicas, alemán y holandés, con estudiantes de secundaria que desconocían estos idiomas. Se empleó una metodología mixta en la que se combinaron varios instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo. Los datos se recogieron a partir de dos cuestionarios, un preoperatorio (n=44) y un postoperatorio (n=46), y a partir de observaciones de aula y de los datos declarativos de las y los informantes a lo largo de una actividad en intercomprensión germánica (ICG) de una hora de duración (n=55). Los resultados revelan que las y los participantes, después de realizar esta breve experiencia didáctica intercomprensiva, disponen de una mayor habilidad para identificar los fragmentos escritos en las lenguas germánicas meta. Además, se constata un cambio de actitudes en cuanto a su propia imagen como aprendices de lenguas y a su percepción del inglés como una lengua de suma importancia y a la vez facilitadora para el aprendizaje de otras lenguas. También las y los discentes mencionan unos usos de estrategias durante la experiencia didáctica que difieren de sus declaraciones en el cuestionario preoperatorio en torno a la realización de cualquier lectura en inglés. Somos conscientes del reducido espacio de tiempo que tuvimos para llevar a cabo la actividad en ICG. Sin embargo, los hallazgos de este trabajo nos impulsan a plantearnos futuras líneas de investigación en el campo de la IC no solamente entre lenguas germánicas, sino también entre esta familia lingüística y otras.

RESUM

Aquest estudi explora les actituds i aptituds lingüístiques abans i després d'una experiència intercomprensiva a través de cançons en dues llengües germàniques, alemany i neerlandès, amb estudiants de secundària que desconeixien aquests idiomes. Es va emprar una metodologia mixta en la qual es van combinar diversos instruments de caràcter quantitatiu i qualitatiu. Les dades es van recollir a partir de dos qüestionaris, un preoperatori (n=44) i un postoperatori (n=46), i a partir d'observacions d'aula i de les dades declaratives dels informants al llarg d'una activitat en intercomprensió germànica (ICG) d'una hora de durada (n=55). Els resultats revelen que les i els participants, després de realitzar aquesta breu experiència didàctica intercomprensiva, disposen d'una major habilitat per identificar els fragments escrits en les llengües germàniques meta. A més, s'ha pogut constatar un canvi d'actituds quant a la seva pròpia imatge com a aprenents de llengües i en relació amb la seva percepció de l'anglès com una llengua de gran importància i alhora facilitadora per a l'aprenentatge d'altres llengües. Els i les discents també han esmentat uns usos d'estratègies durant l'experiència didàctica que difereixen de les seves declaracions en el qüestionari preoperatori al voltant de qualsevol lectura en anglès. Som conscients del poc temps que vam tenir per dur a terme l'activitat a ICG. No obstant això, els resultats obtinguts ens impulsen a plantejar-nos futures línies de recerca en el camp de la IC no només entre llengües germàniques, sinó també entre aquesta família lingüística i altres.

ABSTRACT

This study explores the linguistic aptitudes and attitudes before and after an intercomprehensive experience through songs in two Germanic languages, German and Dutch, with secondary school students who didn't know these languages. A mixed-method methodology was used and several quantitative and qualitative instruments were combined. Data were collected from two questionnaires, one pre-test (n=44) and one post-test (n=46), and, also, from classroom observations and from the informants' declarative data throughout a Germanic intercomprehension activity (ICG), which lasted one hour (n=55). The results reveal that the participants, after carrying out this short IC didactic experience, have a greater ability to identify the written fragments in the target Germanic languages. In addition, there has been a change in attitudes regarding their own image as language learners and their perception of English as a language of great importance and at the same time as a facilitator to learning other languages. The students also mentioned some uses of strategies throughout the didactic experience that differ from their pre-test statements regarding the realization of any reading task in English. We are aware of the limited time we had to complete the ICG activity. However, the obtained outcomes encourage us to consider future research lines in the IC field of study not only in between Germanic languages, but also within this linguistic family and others.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN | 1 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 3 |
| 2.1. La didáctica de la intercomprensión y sus estudios en la familia germánica..... | 3 |
| 2.1.1. <i>Un acercamiento a la conceptualización de la intercomprensión y su didáctica</i> | <i>3</i> |
| 2.1.2. <i>Proyectos e investigaciones en intercomprensión germánica</i> | <i>4</i> |
| 2.2. La canción y su uso didáctico en el aula | 6 |
| 2.2.1. <i>Trabajos sobre la aplicación de canciones para el aprendizaje de las lenguas</i> | <i>6</i> |
| 2.2.2. <i>Las canciones y sus elementos lingüísticos: ¿qué tratamiento pedagógico seguir?....</i> | <i>7</i> |
| 2.3. Estrategias de aprendizaje y procesos de lectura en lenguas (des)conocidas | 8 |
| 2.3.1. <i>El concepto de estrategia y sus clasificaciones.....</i> | <i>8</i> |
| 2.3.2. <i>El empleo de las estrategias de aprendizaje en intercomprensión.....</i> | <i>9</i> |
| 2.4. Actitudes y creencias: qué hay detrás del aprendizaje de (otras) lenguas | 11 |
| 2.4.1. <i>Investigaciones sobre actitudes y creencias.....</i> | <i>11</i> |
| 2.4.2. <i>El impacto de la intercomprensión sobre las creencias y actitudes.....</i> | <i>12</i> |
| 3. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 14 |
| 4. METODOLOGÍA..... | 15 |
| 4.1. Investigación con métodos mixtos..... | 15 |
| 4.2. Recogida de datos..... | 15 |
| 4.2.1. <i>Contexto y participantes del estudio</i> | <i>15</i> |
| 4.2.2. <i>Instrumentos de carácter cuantitativo</i> | <i>16</i> |
| 4.2.3. <i>Instrumentos de carácter cualitativo</i> | <i>18</i> |
| 4.3. Plan de recogida y análisis de los datos..... | 19 |

| | |
|--|----|
| 5. RESULTADOS | 20 |
| 5.1. Acerca de la habilidad de identificación de enunciados | 20 |
| 5.2. Acerca de las actitudes antes y después de la experiencia didáctica | 24 |
| 5.3. Acerca de las creencias de empleo de estrategias de aprendizaje | 27 |
| 5.4. Acerca de otras consideraciones relevantes de la investigación | 31 |
| 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 34 |
| 7. CONCLUSIONES | 36 |
| 7.1. Conclusiones del trabajo | 36 |
| 7.2. Limitaciones del trabajo | 37 |
| 7.3. Futuras líneas de investigación | 37 |
| 8. REFERENCIAS | 38 |
| ANEXOS | 45 |
| ANEXO 1. Cuestionarios planteados para el trabajo | 45 |
| <i>ANEXO 1.1. Cuestionario preoperatorio</i> | 45 |
| <i>ANEXO 1.2. Cuadro resumen del cuestionario preoperatorio</i> | 55 |
| <i>ANEXO 1.3. Cuestionario postoperatorio</i> | 59 |
| <i>ANEXO 1.4. Cuadro resumen del cuestionario postoperatorio</i> | 67 |
| ANEXO 2. Materiales para la experiencia didáctica | 69 |
| <i>ANEXO 2.1. Secuencia didáctica de la actividad en intercomprensión</i> | 69 |
| <i>ANEXO 2.2. Enunciados de las actividades a plantear en la secuencia didáctica</i> | 70 |
| <i>ANEXO 2.3. Letra de las canciones escogidas</i> | 72 |
| ANEXO 3. Documentos adicionales para llevar a cabo la investigación | 74 |
| <i>ANEXO 3.1. Elementos identificables a partir de las canciones</i> | 74 |
| <i>ANEXO 3.2. Ejemplos de estudiantes en la realización de las actividades</i> | 76 |
| <i>ANEXO 3.3. Código de transcripción utilizado</i> | 80 |
| <i>ANEXO 3.4. Transcripción de las grabaciones del debate en grupo</i> | 81 |

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| TABLA 1. Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje..... | 8 |
| TABLA 2. Plan de recogida de los datos en función de los instrumentos elaborados..... | 19 |
| TABLA 3. Número de aciertos y de respuestas con No lo sé en los seis enunciados repetidos en alemán y holandés..... | 21 |
| TABLA 4. Comentarios acerca de la actividad de identificación de las lenguas de los enunciados repetidos en alemán y holandés..... | 22 |
| TABLA 5. Número de aciertos y de respuestas con la opción No lo sé en cuatro enunciados del cuestionario postoperatorio..... | 23 |
| TABLA 6. Actitudes en relación con el grado de relación del inglés con el alemán y el holandés..... | 24 |
| TABLA 7. Actitudes con respecto a la posibilidad de comprensión del alemán y del holandés..... | 25 |
| TABLA 8. Valoración de algunas de las actitudes planteadas en los cuestionarios..... | 25 |
| TABLA 9. Declaraciones del uso de estrategias de aprendizaje por parte de las y los participantes del estudio..... | 28 |
| TABLA 10. Acciones que el alumnado declara hacer antes de leer un texto en inglés..... | 30 |
| TABLA 11. Acciones que el alumnado declara llevar a cabo mientras lee un texto en inglés..... | 30 |
| TABLA 12. Acciones que el alumnado declara realizar después de leer un texto en inglés..... | 30 |
| GRÁFICO 1. Habilidad para identificar los enunciados en las lenguas germánicas meta (alemán y holandés)..... | 20 |
| GRÁFICO 2. Respuestas del alumnado acerca de su posible comprensión de textos en alemán y holandés..... | 32 |
| GRÁFICO 3. Futuras lenguas que las y los informantes querrían estudiar..... | 33 |

ÍNDICE DE SIGLAS

BALLI: Beliefs About Language Learning Inventory [traducción propia: creencias sobre el inventario en el aprendizaje de lenguas]

IC: intercomprensión

ICE: Intercomprensión Europea [proyecto en intercomprensión románica y germánica]

ICG: intercomprensión germánica o intercomprensión en lenguas germánicas

IGLO: Intercomprehension in Germanic Languages Online [proyecto en intercomprensión germánica]

LA: lengua(s) adicional(es)

LOTE: Languages Other Than English [traducción propia: otras lenguas a excepción del inglés]

LSUS: Language Strategy Use Survey [traducción propia: cuestionario sobre el empleo de estrategias en el aprendizaje de lenguas]

MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

REFIC: Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension [traducción propia: Marco Referencial de Competencias Comunicativas Plurilingües para la Intercomprensión]

SIGURD: Socrates Initiative for Germanic Understanding and Recognition of Discourse [proyecto en intercomprensión germánica]

SILL: Strategy Inventory for Language Learning [traducción propia: inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas]

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

La principal motivación que lleva a la realización de este estudio es que el enfoque de la intercomprensión —en adelante, IC— adquiere actualmente un interés que no hará más que ir *in crescendo* en los contextos educativos plurilingües (Pishva, 2019). Otra razón por la cual dedicamos este trabajo a la IC es porque las investigaciones actuales enfatizan las metodologías plurales de las lenguas como planteamientos que pueden mejorar la didáctica de las lenguas adicionales¹. Esta investigación pretende ampliar parte de los conocimientos adquiridos en una realizada anteriormente en IC intrafamiliar románica (Serrano López, 2021). Esta vez optamos por acercarnos a la IC germánica —o ICG— que, si bien ha sido abordada en el área germana, en contextos hispanohablantes solamente lo ha sido en la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina (López Barrios, 2011; Wilke, Lauría de Gentile, Merzig y Trovarelli, 2012; Wilke y Götze, 2017).

Por otro lado, hay estudios que han planteado el inglés como lengua puente para el aprendizaje de otras lenguas (*Languages Other Than English* o LOTE) dentro del enfoque de la IC. Estos trabajos cuestionan la hegemonía de la enseñanza-aprendizaje prácticamente monolingüe de la lengua inglesa, que con el tiempo ha ido desbancando el interés por otras lenguas (Hufeisen y Neuner, 2004; Grzega, 2005; Klein, 2008; Hemming, Klein y Reisser, 2011; Arenare, Carrasco Perea & López Ferrero, 2021). No obstante, estas y estos autores defienden que el conocimiento del inglés actúa como un elemento facilitador para el aprendizaje de lenguas adicionales que en su inicio eran aparentemente desconocidas. Recientemente, Steil (2018) ha alabado la incipiente función mediadora del inglés en la didáctica de la IC desde una perspectiva plurilingüe.

Ahora bien, el interrogante estriba en cómo podemos aplicar nuestros conocimientos de inglés hacia el aprendizaje de otras lenguas en un futuro y cuál es nuestra actitud ante ellas. En este sentido, de ahí surge mi motivación personal para la realización de este trabajo. Hace tres años, inicié el aprendizaje del alemán en un contexto extraescolar y me percaté de que el inglés supone una gran ayuda para alcanzar, a finales de este curso, el nivel B2. Por otra parte, en la asignatura del máster *Seminari de Recerca I*, una de las pocas formaciones del ámbito universitario en Cataluña en las que se tratan aspectos sobre IC², se nos presentó un poema en holandés y mi bagaje en inglés —aunque, especialmente, en alemán— me ayudó con la comprensión de este texto.

¹ A lo largo de este trabajo optamos por usar el término lengua adicional (LA) en lugar de segunda lengua o lengua extranjera, puesto que evitamos un modelo de serialización de las lenguas (De Angelis, 2007). En la definición del concepto LA, englobamos la idea de que estas no ocupan ni una posición inferior ni superior sobre la base de una o más lenguas de uso habitual (Judd, Tan y Walberg, 2001; López Ferrero, Martín Peris, Esteve Ruescas y Atienza Cerezo, 2019).

² La IC en las escuelas e institutos de Cataluña se encuentra bajo amenaza tras su poca visibilidad curricular (Carrasco Perea & Melo-Pfeifer, 2018). En las universidades, la situación es aún más grave: se introduce la IC con un carácter extracurricular (y normalmente de pago) o con un carácter optativo en los planes de estudio de los grados, postgrados y másteres relacionados con educación (Clua y García Santa-Cecilia, 2019, citado en Serrano López, 2021). De hecho, el grado en Lenguas Aplicadas (UPF), que contemplaba la asignatura *Intercomprensió* en su plan de estudio como obligatoria, ahora ha pasado a la categoría de asignatura optativa dentro del itinerario formativo *Descripció i comparació de llengües*.

De hecho, el título de este trabajo, “English, let me join you!”, explica la razón por la cual las lenguas germánicas se quieren unir al inglés para plantearle el enfoque intercomprensivo y en el que el inglés supone una ayuda para establecer pasarelas entre lenguas de su misma familia y contribuir al progreso de la didáctica de las lenguas adicionales. El inglés es ciertamente relevante por su estatus como *lingua franca* en las comunicaciones internacionales. Sin embargo, no deberíamos olvidar el rol del alemán como la lengua germánica con más hablantes nativos de la Unión Europea, o el holandés, cuya cifra de hablantes nativos es similar a la del rumano (Flores González, 2021). En un aprendizaje en IC, López Barrios (2011) está a favor de usar textos de prensa o especializados para desarrollar un nivel inicial en IC en el ámbito escrito. Ahora bien, ¿no sería interesante también experimentar el aprendizaje de varias lenguas a partir de canciones?

En este sentido, la American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (2017) subraya que la gente joven, público con el cual llevamos a cabo nuestra investigación, dedicó, en los últimos diez años, dos horas y media a escuchar canciones de artistas que, sin duda, son de todas partes del mundo y cantan en numerosas lenguas. Ciertamente, tal y como proponen Salas Alvarado y López Benavides (2017), la repetición de unas estructuras morfosintácticas en las canciones pop podría motivar a identificar los elementos lingüísticos de lenguas no exploradas con anterioridad.

Un estudio reciente realizado por Bokiev e Ismail (2021) sobre las actitudes de profesoras y profesores de Malasia en el aula de inglés como lengua adicional pone de manifiesto que se usan las canciones “not only to make classes more interesting, but also to facilitate the acquisition [...] of the language and promote learners’ [linguistic] and cultural awareness” (p. 1497). Para vincular esto con la IC, debemos mencionar de nuevo a López Barrios (2011), autor que adopta varios criterios para aplicar este método a partir de una selección premeditada de textos. De entre ellos, destacan (1) el interés que podría generar en las y los alumnos el trabajo con este género musical, (2) la cierta complejidad lingüística de las canciones —que estimula, a la vez, un reto— y (3) el potencial didáctico que podrían tener estas si aplicásemos el enfoque intercomprensivo. Si tenemos en cuenta estos puntos, resulta relevante abordar la IC en el aula como una práctica que invite a adoptar una actitud de apertura a las lenguas e incentive a emplear una batería de estrategias con la que el alumnado ya cuenta previamente. Este estudio pretende progresar en el campo de la familia lingüística germánica y también llama a reflexionar acerca de las aptitudes y actitudes lingüísticas después de una experiencia en ICG. Asimismo, este trabajo se inscribe en la línea de las investigaciones sobre las bondades de usar la canción como recurso didáctico.

En relación con la estructura de este trabajo, configuramos un marco teórico constituido por cuatro pilares: intercomprensión (§2.1.), canciones (§2.2.), estrategias (§2.3.) y actitudes y creencias (§2.4.). Después, se presentan los objetivos, preguntas de investigación e hipótesis de este estudio (§3.). Seguidamente, se describe la metodología (§4.), se presentan los resultados (§5.) y se aborda un apartado de discusión (§6.) y otro de conclusiones (§7.). Por último, enumeramos las referencias (§8.) e incluimos los anexos del trabajo (§0).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La didáctica de la intercomprensión y sus estudios en la familia germánica

2.1.1. Un acercamiento a la conceptualización de la intercomprensión y su didáctica

Para adentrarnos en este primer apartado sobre la intercomprensión (IC), queremos remontrarnos al origen del concepto hace más de un siglo con el lingüista Ronjat con su *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes* (1913), en el que trató la IC como la “capacité de locuteurs à comprendre des dialectes de différentes langues de même famille” (Escudé y Janin, 2010, p. 35). El concepto de IC se vincula con otros términos, que datan de finales de los años 50, como *sesqui-lingüismo* (Hockett, 1958) o *mutual intelligibility* (Wolff, 1959) y que han derivado en otros más actuales como *receptive multilingualism* (ten Thije y Zeevaert, 2007) o *compréhension réciproque* (Jamet, 2010). Sin embargo, en este trabajo adoptamos el término intercomprensión porque este concepto se inscribe desde hace más de tres décadas en las disciplinas de la lingüística aplicada y del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales. La IC aparece en varias ocasiones en el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001), así como también en el MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, 2008), donde se reconoce su estatus de enfoque didáctico. Recientemente, se propone para esta vertiente didáctica de la IC el *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (o REFIC), en el cual se plantean las competencias involucradas en el método didáctico de la IC (Caddéo y Jamet, 2013; De Carlo y Anquetil, 2019).

Por ello, es necesario aportar una definición de lo que se entiende por didáctica de la IC. De forma resumida, podríamos decir que es aquella práctica pedagógica que fomenta el proceso de conciencia lingüística, de respeto y de proacción por otras lenguas. En cierto modo, el aprendizaje en IC también implica activar el bagaje lingüístico del individuo para llegar a comprender una o más lenguas a partir de los elementos similares que comparten (Clua y García Santa-Cecilia, 2019). A pesar de que estas lenguas se desconozcan en un inicio, los sujetos tienen una capacidad intrínseca para deducir los elementos similares entre las lenguas en cuestión. Por lo tanto, podríamos concluir que “com més ampli sigui el nostre ventall de coneixement lingüístic, amb més facilitat s’establiran hipòtesis sobre el funcionament de les llengües” (Serrano López, 2021, p. 12).

En este sentido, desde los años 90, en Europa y América del Sur se han llevado a cabo una cantidad de trabajos para divulgar la didáctica de la IC. La gran mayoría han abordado la IC románica, ya que tenía más impacto y aplicabilidad a nivel europeo. Sin embargo, hay pocos trabajos que hayan estudiado la IC germánica. Este trabajo aborda este tipo de IC, porque apenas hay publicaciones acerca de una aproximación al enfoque didáctico de la IC a partir de la familia germánica y, aún menos, en el contexto catalán. Así pues, planteamos los varios proyectos y estudios llevados a cabo hasta el momento en IC germánica para entender desde dónde partimos.

2.1.2. Proyectos e investigaciones en intercomprensión germánica

En relación con los estudios desarrollados para el abordaje pedagógico de la IC en la familia germánica, debemos considerar dos áreas: la germana y la hispana. Por un lado, desde el mundo germano se han creado varios proyectos que se han acabado implementando en las aulas y que han tenido un alcance notable en el mundo. Por otro lado, en el área hispana se han aplicado dichos proyectos y se han llevado a cabo varias investigaciones en el seno de un grupo de investigación de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

En cuanto a los proyectos internacionales que provienen del área germana, destacamos, en primer lugar, el proyecto EuroComGerm de Hufeisen y Marx (2007), cuya finalidad es la de desarrollar la lectocomprensión simultánea en varias lenguas de la familia germánica (alemán, inglés, holandés, noruego, sueco, danés e islandés). Al igual que sus homólogos en lenguas románicas y eslavas, EuroComRom y EuroComSlav, se desarrolla la metodología basada en los llamados siete cedazos (*die sieben Siebe*), los cuales representan las siete fases de transferencia por las cuales el lector-usuario puede pasar para lograr comprender el sentido del texto (véase §2.3.).

Por otra parte, Castagne (2004) elaboró el proyecto ICE (*Intercomprensión Europea*), que amplía el método EuRom4 (tratado para cuatro lenguas románicas) e incorpora el inglés, el alemán y el holandés para una propuesta didáctica de intercomprensión simultánea en el ámbito escrito (López Barrios, 2011). Otro de los proyectos del mundo germano es IGLO (*Intercomprehension in Germanic Languages Online*), desarrollado por la Universidad de Tromsø entre 1999 y 2002, y cuyo principio es parecido al de EuroComGerm. Finalmente, uno de los proyectos más recientes es SIGURD (*Socrates Initiative for Germanic Understanding and Recognition of Discourse*), cuya finalidad es la de llamar a las y los usuarios a adoptar una actitud positiva hacia las lenguas germánicas y a reflexionar acerca de las diferencias y similitudes lingüísticas que existen entre ellas (López Barrios, 2011). SIGURD es un material didáctico dirigido al alumnado de secundaria de países germánico-hablantes (VOX Voksenopplæringsinstituttet, 2003). A causa de las evoluciones tecnológicas, el único proyecto con el cual se puede contar actualmente es EuroComGerm.

Otros trabajos que se han llevado a cabo en el contexto germano han sido los de Hufeisen y Marx (2004), Möller y Zeevaert (2010) y Marx (2011), que mayormente se han desarrollado con una finalidad meramente filológica. El primer trabajo recoge un conjunto de investigaciones que plantean el aprendizaje del alemán después del inglés y conceptualizan una primera idea del inglés como pasarela para el aprendizaje de otras lenguas. Los otros autores más recientes han investigado el rol de los cognados dentro de la familia germánica, planteando que la gran mayoría de estos cognados son reconocibles. Sin embargo, ambos estudios subrayan la necesidad de descubrir cuál es el potencial de la IC dentro de esta familia lingüística. De hecho, Marx (2011) revela que los participantes universitarios alemanes de su trabajo eran capaces de descodificar mejor los elementos del holandés que los de las otras lenguas germánicas.

En cuanto a las investigaciones llevadas a cabo en el mundo hispano, hemos de destacar las realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Una de las primeras fue *Intercomprensión en lenguas germánicas: Diseño curricular y de materiales para la enseñanza simultánea de lenguas germánicas a hispanohablantes* (López Barrios, 2011). Poco después, se publicaron varias investigaciones que alertaban de la escasez de estudios (y, por ende, de materiales didácticos) en IC en lenguas germánicas en el contexto hispano. De entre ellos, los más notables son los de Wilke et al. (2012), Wilke y Lauría de Gentile (2016) y Wilke y Götze (2017). A raíz de lo que investigaron, plantearon varias fases dentro de su macroproyecto *Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes*. De estas, despunta la creación y la publicación del manual didáctico *INTEGER: Manual de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes* (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, Van Muylem y Wilke, 2016).

Gracias a la publicación, difusión y aplicación de esta lista de proyectos, se pudo concluir que los conocimientos previos de una lengua germánica permiten el acceso a una o más lenguas de su misma familia. Sin embargo, somos conocedores de que estos proyectos aún no se han extendido y/o aplicado en el contexto catalán. Ciertamente, el inglés ha sido tratado en solitario en las escuelas e institutos y no se ha valorado su función mediadora para el aprendizaje de lenguas de su misma familia lingüística. En efecto, el inglés no solamente despliega una pasarela provechosa para comprender las lenguas germánicas, sino también las románicas. Por ello, mencionamos algunas de las investigaciones que se han desarrollado a lo largo del siglo XXI y que plasman las virtudes del inglés para el aprendizaje de una o más lenguas de la familia románica.

A principios de siglo, unas primeras investigaciones valoraron la posibilidad de que el inglés fuera una pasarela para el aprendizaje de otras lenguas debido a “the hypothesis of the transferability of the English Language” (Hemming et al., 2011, p. 9). Grzega (2005) y Klein (2008) validaron, de hecho, esta hipótesis por primera vez. Además, caracterizaron el inglés como una lengua de la familia germánica y a su vez también de la románica, ya que constataron que el 60% de las palabras prestadas del inglés eran de origen románico. Esto concluyó en la elaboración del manual *English: The Bridge to the Romance Languages*, en el que se muestra cómo el inglés, siguiendo la metodología de EuroCom y los Siete Cedazos, potencia el proceso de aprendizaje en intercomprensión en varias lenguas románicas (Hemming et al., 2011).

Otras investigaciones que proponen la infraestructura “puente” del inglés son las de Capucho (2011), Robert (2011) y Melo-Pfeifer (2012), que aplican el enfoque interfamiliar intercomprensivo en contextos universitarios. Recientemente, hay dos estudios llevados a cabo en educación primaria que subrayan los efectos positivos de realizar un módulo corto en IC románica en (1) el nivel de comprensión escrita en inglés y (2) en el grado de identificación de las lenguas (Arenare, et al., 2021; Arenare, 2022). De algún modo, queremos evidenciar si este segundo resultado se podría dar también en nuestro estudio después de una experiencia didáctica corta a partir de canciones, aspecto que tratamos y justificamos en el siguiente apartado.

2.2. La canción y su uso didáctico en el aula

2.2.1. Trabajos sobre la aplicación de canciones para el aprendizaje de las lenguas

Como proponen Bokiev e Ismail (2021), la música está prácticamente presente en todos los aspectos de la vida cotidiana. Muchas veces, la canción es nuestra mejor herramienta terapéutica para escapar de nuestro día a día rutinario (Salas Alvarado & López Benavides, 2017). No sería desacertado indicar que la aplicación de secuencias didácticas con canciones es todo un éxito, ya que suele gustar a los discentes, sobre todo en secundaria. Además de reducir la ansiedad y motivar al alumnado, el uso didáctico de la canción en el aula potencia el aprendizaje de lenguas adicionales, tal y como lo desvelan varios estudios que no solo han indagado en el uso de la música en las asignaturas de lenguas, sino también en las creencias que sustentan las prácticas pedagógicas del conjunto de docentes (Bokiev e Ismail, 2021; Davis, 2017; De Castro Martínez, 2014; Failoni, 1993; Green, 1993; Legg, 2009; Pérez Aldeguer y Leganés Lavall, 2012; Salas Alvarado y López Benavides, 2017; Sundberg y Cardoso, 2018; Tegge, 2018; Zingaro, 2017).

Hemos de mencionar que la gran mayoría de estos estudios se han llevado a cabo en el aula de inglés, mientras que son pocos los realizados en otras lenguas (entre ellas, el francés y el italiano). De hecho, después de hacer varias búsquedas en diferentes bases de datos, se dio con la tesis doctoral de Rekelj (2013), que coincide con el enfoque plurilingüe dado en nuestro estudio. Así pues, ahora hacemos una breve introspección a los aspectos en común que señalan las obras mencionadas con anterioridad y aportaremos el resultado principal que señala Rekelj (2013).

Las y los expertos de la gran mayoría de las obras están de acuerdo en que el uso pedagógico de la canción es un elemento fundamental para reforzar todas las habilidades comunicativas (Failoni, 1993). Evidentemente, el recurso de la canción se convierte en una fuente inagotable de input real en la lengua meta (Salas Alvarado y López Benavides, 2017). Sea como sea, cuando se ha aplicado la canción en contextos de aprendizaje de lenguas adicionales (del inglés, en su mayoría) se han encontrado varios efectos positivos no solo en la pronunciación, sino también en la adquisición de la gramática y vocabulario y en el ámbito oral y escrito (Davis, 2017; Sundberg y Cardoso, 2018). Ahora bien, Bokiev e Ismail (2021) señalan algunas dificultades para llevar las canciones al aula, como son “[...] identifying the songs that would serve the purpose of the lesson, match the proficiency level of their students and be appropriate for classroom use” (p. 1512).

Con respecto al trabajo de Rekelj (2013), esta autora subraya que el aprendizaje con canciones en lenguas aparentemente desconocidas no solamente tiene un alto potencial motivacional, sino también lingüístico. En nuestro trabajo trataremos este segundo aspecto en el siguiente apartado, porque consideramos que los elementos lingüísticos de las canciones se pueden tratar en el aula para reflexionar acerca de las similitudes y diferencias entre las lenguas y promover, por ello, una apertura y sensibilidad por otras lenguas y culturas.

2.2.2. Las canciones y sus elementos lingüísticos: ¿qué tratamiento pedagógico seguir?

Debemos considerar que, desde el punto de vista lingüístico, las canciones del género *pop* actual, que son las elegidas para nuestra investigación y sobre las cuales han trabajado las obras mencionadas anteriormente, se construyen a partir de estructuras simples que se van repitiendo, por lo que se pueden trabajar a la vez varios aspectos morfosintácticos y léxico-semánticos (Salas Alvarado y López Benavides, 2017). De hecho, De Castro Martínez (2014) y Sunderg y Cardoso (2018) apuntan a una idea parecida y proponen que tras el uso de canciones *pop* subyacen tres razones. De estas, destacamos las del tipo cognitivo, ya que, a partir de la naturaleza repetitiva de las canciones, podemos automatizar el funcionamiento de la propia lengua, y también las del tipo lingüístico, porque se accede a un input auténtico y de empleo cotidiano. Cuando menos, la repetición de varios versos múltiples veces contribuye a consolidar las estructuras lingüísticas. Ciertamente, el trabajo de los elementos lingüísticos de las canciones puede realizarse desde las cuatro competencias comunicativas (Failoni, 1993). Sin embargo, en este trabajo exponemos el posible tratamiento pedagógico que podemos llevar a cabo con actividades de comprensión escrita y oral, puesto que ese es el foco principal de la metodología de la intercomprensión.

Failoni (1993) nos ofrece varios ejemplos de actividades que se pueden desarrollar a lo largo de la escucha y lectura de una canción. En el caso de una actividad a partir de la metodología de la IC en el modo escrito, se pueden desarrollar actividades relacionadas con la identificación de vocabulario (cognados y/o palabras potencialmente accesibles a partir de las lenguas de partida), de un conjunto de estructuras morfosintácticas (de oraciones del tipo sujeto, verbo y complementos o que tengan algún adverbio y conector) o de otros elementos lingüísticos de suma relevancia para acercarse al significado de los versos de las canciones (infijos, grafías, etc.). Creemos que la canción podría favorecer el aprendizaje no solo de fonemas y palabras, sino también de varias estructuras gramaticales y, fundamentalmente, de los elementos léxico-semánticos (Legg, 2009; Pérez Aldeguer y Leganés Lavall, 2012; Zingaro, 2017).

Ante el potente valor pedagógico de la canción como herramienta didáctica para tratar los elementos lingüísticos en el plano escrito, Zingaro (2017) destaca la importancia de aprovecharlos para consolidar las estructuras lingüísticas presentes en cualquier tipo de texto. La misma autora destaca que en el trabajo de las letras de las canciones *pop* se desencadena de forma natural “la memorizzazione di strutture, fonemi e lessico” (p. 195). Esta idea se amolda a lo que comentan Sundberg y Cardoso (2018) acerca de la buena predisposición de lectura (o *reading readiness*) de las y los aprendices, puesto que a partir de un ínfimo trabajo metalingüístico se consolida en un espacio muy corto de tiempo un bagaje de estrategias para poder analizar textos escritos en cualquier lengua. A continuación, abrimos un tercer apartado para explicar en profundidad lo que entendemos por estrategia de aprendizaje y qué tipo de procesos tienen lugar en la lectura de textos en lenguas conocidas y, en el caso que nos concierne, en el trabajo con el método didáctico de la IC con textos en lenguas desconocidas.

2.3. Estrategias de aprendizaje y procesos de lectura en lenguas (des)conocidas

2.3.1. El concepto de estrategia y sus clasificaciones

Durante los años 70, se empezó a investigar sobre las estrategias de aprendizaje en el ámbito académico y se ofreció un número ingente de definiciones. En este trabajo nos limitamos a ofrecer la acepción inicial de *estrategias de aprendizaje* de Rubin (1975), que las define como “the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge” (p. 43). Más adelante, tuvo lugar la segunda oleada de los estudios sobre estrategias de aprendizaje, de la cual se conoce que Oxford (1990) fue la figura principal (Quasimodo, 2020). Ciertamente, Oxford no solo extendió la definición de *estrategia de aprendizaje* elaborada por Rubin, sino que, también, su obra, *What every teacher should know*, fue tomada como referencia para sustentar una larga lista de estudios sobre estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales (Arenare, 2022).

Además de la diversidad de definiciones, se han llevado a cabo un gran número de estudios que han tratado de tipificar lo que se conoce como *estrategia de aprendizaje*. En nuestro trabajo nos atendremos a mencionar las clasificaciones que consideramos que han tenido más repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Entre ellas, encontramos la de Rubin (1981, 1987), la de O’Malley y Chamot (1990) junto con la de Chamot y O’Malley (1994), la de Oxford (1989, 1990) y la de Cohen, Oxford y Chi (1990). Para ello, confeccionamos una tabla en la que se propone la clasificación que realizaron cada uno de estos autores y autoras.

| CLASIFICACIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Autor/es | Rubin (1981, 1987) | O’Malley y Chamot (1990) Chamot y O’Malley (1994) | Oxford (1989, 1990) | Cohen, Oxford y Chi (1990) |
| Pruebas consolidadas | | | SILL (Strategy Inventory for Language Learning) | LSUS (Language Strategy Use Survey) [en borrador] |
| Núm. de ítems | | | 62-67 ítems | 90 ítems |
| Tipologías de estrategias de aprendizaje | 1) Estr. de contribución directa | | 1) Estr. directas | |
| | a) Clarificación y verificación | | | 1) Estr. de escucha |
| | b) Monitoraje | | | 2) Estr. de vocabulario |
| | c) Memorización | | a) Memorísticas | 3) Estr. de habla |
| | d) Inferencia inductiva | 1) Estr. cognitivas | b) Cognitivas | 4) Estr. de lectura |
| | e) Razonamiento deductivo | | | 5) Estr. de escritura |
| | f) Práctica | | c) Compensatorias | 6) Estr. de traducción |
| | 2) Estr. de contribución indirecta | | 2) Estr. indirectas | |
| | a) Oportunidades prácticas | 2) Estr. metacognitivas | d) Metacognitivas | |
| | b) Trucos de producción | 3) Estr. socioafectivas | e) Sociales f) Afectivas | |

TABLA 1. Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. Elaboración propia. NOTA: Para el SILL, algunas obras proponen 62 ítems, y otras, 67. Acrónimos: Estr., estrategias; Núm., número.

En nuestro trabajo, hemos considerado algunas de las estrategias que plantean las dos últimas obras de la tabla (SILL y LSUS) para conocer cómo creen que las y los discentes las emplean en la realización de una lectura en inglés (§4.2.1.). Por un lado, hemos adoptado el SILL de Oxford (1989), puesto que es “the most widely used language learning strategy-assessment instrument in the world [and] the only tool checked both for reliability and validity” (Quasimodo, 2020, p. 19). Por otro lado, el LSUS de Cohen et al. (1990) nos servirá para validar su fiabilidad y pertinencia, ya que el cuestionario se trata de un borrador cuyos ítems aún no han sido verificados.

Debemos mencionar que el SILL y el LSUS son pruebas que se han empleado especialmente para evaluar el empleo de estrategias en el aprendizaje del inglés como LA. Sin embargo, en el ámbito de la intercomprensión también se ha estudiado esta variable, aunque desde otra óptica. Por ello, planteamos un subapartado en el que explicamos con más detalle de qué manera funciona el uso de unas estrategias u otras en el seguimiento del enfoque didáctico intercomprensivo.

2.3.2. *El empleo de las estrategias de aprendizaje en intercomprensión*

Desde sus inicios, se evidencia que la teoría sobre la cual se sustenta la didáctica de la IC es el modelo interactivo citado por Solé (2000) y Kintsch (2004), que lo podemos definir como aquel en el que el/la lector/a interactúa de manera espontánea con la información dada en el texto para elaborar su significado (López Barrios & Helale, 2010). Junto a él, encontramos el binomio clásico de lectura rápida y atenta (*scanning* y *skimming*) y los procesos de lectura *bottom-up* y *top-down*, los cuales constituyen el punto de intersección entre la didáctica de la intercomprensión y la investigación —si bien escasa— de las estrategias de aprendizaje con esta metodología plural de las lenguas (Arenare et al., 2021). Por medio de estos procesos, las y los usuarios se imaginan cuál puede ser la idea general del texto y se concentran en las palabras clave (conectores, nombres propios, etc.) y en las estructuras sintácticas que aparecen.

En paralelo, encontramos el planteamiento proporcionado por autores como Harmer (2007) y Brown (2007) cuando se refieren a las tres fases que se ponen en juego en el proceso lector y que se promueven de manera planificada y sistemática: se denominan *antes*, *durante* y *después de la lectura*. Según López Barrios y Helale (2010), si bien la etapa anterior a la lectura implica activar los conocimientos previos y encontrar los elementos claves del texto (título, subtítulos, etc.), la fase de lectura propone realizar una primera lectura transversal y una segunda para obtener más datos y llegar a la comprensión del texto. El proceso posterior a la lectura acostumbra a omitirse, por lo que se pueden perder oportunidades de aprendizaje, especialmente si se quiere llevar a cabo una reflexión metacognitiva y/o metalingüística. En el caso de llevar la metodología de la IC al aula, esta reflexión reviste una importancia esencial, ya que, así, se puede conducir al alumnado a adoptar una actitud favorable para “infer, discover, explore or formulate rules about the properties of (the) new languages” (López Barrios y Helale, 2010, p. 285).

En combinación con estos procesos, debemos mencionar la idea de los fenómenos de transferencia y de inferencia interlingüísticas proporcionados por Meissner (2004) y Bonvino y Cortés Velásquez (2016). Por un lado, Meissner (2004) propuso el término de transferencia interlingüística, que lo vinculó con aquellos procesos cognitivos que se activan en la búsqueda y encuentro de analogías entre lenguas. Por otro lado, Bonvino y Cortés-Velásquez (2016) mencionan que en un proceso de intercomprensión tiene lugar el empleo de un conjunto de técnicas (o de inferencias) que se alternan de manera prácticamente simultánea. El/la lector/a trata de progresar desde la comprensión de los elementos lingüísticos potencialmente accesibles a partir de su lengua o lenguas de partida hacia la construcción del significado de aquellas palabras que no puede deducir en una primera lectura ni por el contexto que las envuelve ni por su relativa transparencia.

Si bien hemos comentado que en el enfoque intercomprensivo el proceso de lectura se basa en elementos de transferencia e inferencia, debemos contar con los ejemplos de Carullo (2007a, 2007b), trabajos en los que se propone cómo proceder al desarrollo de estrategias de aprendizaje a la vez en francés, italiano y portugués. En un método intercomprensivo no solamente se puede abordar simultáneamente el empleo de las estrategias a diferentes lenguas, sino también consecutivamente, que es el sistema que aplicamos para nuestro trabajo por su facilidad de abordaje y que consiste en trabajar en una misma sesión una o más lenguas de forma escalonada.

Tanto si abordamos un sistema como otro, en ambos se producen estos procesos deductivos y analíticos contrastivos en diversas lenguas que ayudan a los aprendices a explorar y a construir el significado de los textos. En cierto modo, y con respecto a la práctica de la IC en el aula, aquí tienen una importancia crucial las estrategias cognitivas y las creencias vinculadas a ellas, porque es a partir de estas como el conjunto de aprendices desarrolla y se apropia de una caja de herramientas estratégicas que le ayudarán a resolver cualquier situación que implique la lectura de un texto en una lengua desconocida en su inicio (Bonvino, Fiorenza y Cortés Velásquez, 2018).

Por otra parte, dos autoras que previamente habíamos mencionado, Hufeisen y Marx (2007), adoptan el método EuroCom (del cual se derivan tres proyectos: EuroComRom, EuroComGerm y EuroComSlav), que consiste en siete fases o, también, siete estrategias cognitivas de transferencia. De hecho, el nombre más popular al cual se hace referencia es a los siete cedazos (o, en la versión original alemana, *Die Sieben Siebe*), por los cuales el/la usuario/a filtra los elementos lingüísticos de un texto para llegar a comprender su significado³. Ciertamente, este método se puede enseñar al alumnado para realizar una lectura de un texto en una lengua desconocida en la que se pueda aplicar cada cedazo (Quasimodo, 2020). A partir de estos procesos de identificación, transferencia y análisis se pueden detectar similitudes y diferencias entre lenguas.

³ Este filtrado consiste en identificar siete aspectos: (1) internacionalismos, (2) léxico común dentro de la familia lingüística en cuestión, (3) relaciones de grafías y fonemas, (4) correspondencias fónicas entre las diferentes lenguas, (5) elementos morfológicos, (6) estructuras sintácticas equivalentes y (7) prefijos y sufijos (López Barrios, 2011).

Sin duda, el uso de los siete cedazos junto a una base de conocimientos de las lenguas de partida y/o de aquellas previamente aprendidas es algo definitivo para desarrollar un nivel inicial en intercomprensión. Ahora bien, a pesar de que no aplicamos la metodología de las siete fases en nuestro trabajo por el escaso espacio de tiempo para tratarlas pedagógicamente, debemos subrayar que los conocimientos elementales adquiridos en inglés y la aplicación de un conjunto de estrategias cognitivas posibilitaría “desarrollar un nivel básico de comprensión lectora en alemán y neerlandés e incrementar esta capacidad en inglés” (López Barrios, 2011, p. 10).

En este tercer apartado, hemos visto un número notable de trabajos que tratan las estrategias como un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua adicional. En el caso de la didáctica de la IC, debemos ampliar la razón por la cual hemos basado nuestra investigación en las obras de Oxford (1989) y de Cohen et al. (1990) y qué relación tienen con los principios del método EuroCom. Aparentemente, si analizamos el tipo de estrategias que nos aportan estos estudios, vemos que, por un lado, los siete cedazos de EuroCom se relacionan con las estrategias cognitivas y algunas compensatorias de Oxford (1989), que, por otro lado, se plantean unos pasos que tienen lugar a lo largo del proceso de lectura y, también, de identificación de vocabulario, dos aspectos que cubren Cohen et al. (1990). No obstante, consideramos que en el aprendizaje en IC no solo confluye la manera en la que los aprendices creen que emplean unas estrategias cognitivas, sino también la adopción de una u otra mentalidad en relación con las lenguas que aprenden o que quieren aprender. Seguidamente, abordamos un último apartado en relación con la variable actitud (y/o creencia) para concluir nuestro marco teórico.

2.4. Actitudes y creencias: qué hay detrás del aprendizaje de (otras) lenguas

2.4.1. Investigaciones sobre actitudes y creencias

Antes de enumerar los estudios más relevantes sobre actitudes y creencias, debemos hacer un inciso acerca de los principales factores que determinan el aprendizaje de lenguas adicionales. Bastidas y Muñoz (2020) precisan que la mayoría de investigaciones han encontrado que por ahora los factores que inciden sobre el proceso de aprendizaje de lenguas adicionales son “de carácter biológico, cognitivo, afectivo, lingüístico y psico-socioafectivo” (p. 165). Según Ferreira Barcelos (2000), aquellos elementos que estarían relacionados con el aspecto cognitivo serían las creencias, mientras que la naturaleza afectiva (e incluso psico-socioafectiva) estaría vinculada a las actitudes. En nuestro trabajo ambas variables son importantes, aunque si bien las informaciones que nos dan las y los informantes se basan en un empleo u otro de estrategias (creencias), esta vez nos basamos en las valoraciones que nos ofrecen acerca de las lenguas (actitudes). Sin embargo, se plantea a menudo la intercambiabilidad de ambos términos en las investigaciones.

El estudio de las creencias y actitudes tanto de docentes como de estudiantes se ha convertido en un tema de alto interés en los últimos 40 años (Abdi y Asadi, 2015). Muchos de los trabajos

realizados han concluido que ambos agentes tienen unas ideas preconcebidas sobre estas. De hecho, adoptar unas actitudes u otras llega a indicar qué relación hay entre el aprendiz y la lengua de aprendizaje, qué tan buena o mala disposición tiene para aprenderla y, en consecuencia, en qué resultados derivan dichos aprendizajes. De hecho, estos aspectos los analizan en profundidad las y los miembros del grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona a partir de investigaciones en sus sistemas de Creencias, Representaciones y Saberes (Cambra y Palou, 2007).

En este sentido, es de menester mencionar varias obras acerca de la valoración de creencias y de actitudes. En primer lugar, tenemos la investigación de Stevick (1980), en la que se demostró que las actitudes de las y los aprendices de lenguas tenían un efecto inmediato en su proceso de aprendizaje. De hecho, este trabajo fue adoptado rápidamente por Horwitz (1987), quién insistió en la importancia de las creencias y actitudes para hipotetizar que estas podrían tener una repercusión directa en un mejor o peor uso de las estrategias (Abdi y Asadi, 2015). Esta hipótesis la llevó a elaborar el instrumento *Beliefs About Language Learning Inventory* (o BALLI), que consta de 34 afirmaciones evaluadas a partir de una escala de Likert con la finalidad de investigar de qué manera valoraban los sujetos su proceso de aprendizaje de lenguas (Horwitz, 1988). Como afirman Abdi y Asadi (2015), el instrumento de carácter cuantitativo BALLI se convirtió en “one of the most widely used instruments in studies on beliefs about language learning” (p. 105). Por esa razón, querríamos mencionar algunas de las obras que utilizaron este instrumento para investigar sobre las creencias y actitudes de sus participantes.

Mantle-Bromley (1995) se sirvió de este cuestionario para investigar las creencias de 208 estudiantes que en el momento estaban aprendiendo francés y español en Kansas. El resultado más revelador fue que las y los aprendices que tenían una actitud más positiva y realista eran más proactivos para aprender una lengua (o más) que aquellos que habían adoptado una posición negativa. De manera similar, Mori (1999) y Franklin-Guy (2006) consideraron que una predisposición positiva facilitaba el proceso de aprendizaje de cualquier lengua y que, además, ayudaba a potenciar el uso efectivo de las estrategias de aprendizaje. Por su parte, Hong (2006) se sirvió del BALLI para concluir que existe una correlación entre las creencias y actitudes del aprendiz con el uso de unas buenas estrategias de aprendizaje, por lo que acabó confirmando la hipótesis que planteó Horwitz (1987, 1988) hacía casi dos décadas. Si bien el conocimiento de las creencias y actitudes de las y los aprendices resulta fundamental para comprender parte de su proceso de aprendizaje, estaremos de acuerdo con que la aplicación del método de la IC podría tener un impacto positivo en la valoración de las lenguas y, por ende, en una apertura lingüística (y cultural). Seguidamente, ampliamos qué importancia tiene analizar las creencias y actitudes de las y los aprendices y qué impacto tiene la IC en la adopción de una posición frente al plurilingüismo.

2.4.2. El impacto de la intercomprensión sobre las creencias y actitudes

En el aprendizaje de una lengua adicional, existen unas creencias y actitudes preexistentes

que, de forma implícita, influyen la manera en la que las y los aprendices procesan la lengua y adoptan una posición u otra ante ella. Por esa razón, en el campo de la enseñanza-aprendizaje con las metodologías plurales de las lenguas —entre ellas, la intercomprensión— resulta importante analizar las percepciones y mentalidades de los aprendices ante el plurilingüismo.

Recientemente, Eide Calatayud (2021) analizó las creencias y actitudes desde la perspectiva de la IC oral y señaló la “necesidad de tener en consideración no solo las lenguas en cuestión, sino también a sus hablantes: las actitudes, creencias y percepciones que tengan sobre el otro idioma” (p.148). En su trabajo participaron 150 estudiantes de dos universidades, una extremeña y otra portuguesa, para analizar si la IC oral se podría dar entre hablantes de español y portugués. El mismo autor concluyó que las opiniones de estas y estos universitarios fueron altamente favorables acerca de la eficiencia de un enfoque comunicativo en IC.

En el plano escrito podemos considerar el estudio que realizaron Arenare et al. (2021). Durante parte de un curso escolar, una de las autoras realizó una actividad de identificación de unos enunciados en diversas lenguas con niños y niñas de Primaria antes y después de llevar a cabo un módulo en IC románica. En la actividad posterior, un número mayor de estudiantes contestó correctamente a las preguntas de identificación de las lenguas y, también fueron en descenso las respuestas “No lo sé” de los diferentes enunciados evaluados. Cuando menos, este resultado “can be interpreted as an indication of new openness towards otherness” (Arenare et al., 2021, p. 12). En este acto de apertura a “lo otro”, las y los discentes intentaron analizar y deducir lo que había escrito en lenguas de una misma familia lingüística. Por lo tanto, perdieron ese miedo a encontrarse con una lengua que en su inicio era desconocida y descodificaron, la mayoría de forma correcta, el significado de ese enunciado a partir de inferencias lingüísticas. Por otro lado, en un trabajo realizado hace poco por Arenare (2022) y que seguía parte de la metodología empleada en el estudio anterior, se pudo ver cómo una exposición al método intercomprensivo ayudó no solo a aplicar más y mejor el uso de estrategias de aprendizaje, sino también a que el alumnado fuera más consciente de ellas.

Podemos concluir que el estudio de las creencias y actitudes resulta relevante y determinante para conocer cómo los aprendices adoptan una postura abierta hacia el aprendizaje presente y futuro de otras lenguas. Por esa razón, en nuestro estudio queremos analizar las variables actitudes y creencias desde dos perspectivas: la primera, desde una valoración de varias afirmaciones del cuestionario BALLI para observar si las y los informantes varían de opinión después de la realización de una actividad en IC en lenguas germánicas, y la segunda, para señalar si existe una evolución en la capacidad de identificar otras lenguas —en principio desconocidas— por parte de las y los aprendices, de entre las cuales se encuentran el alemán y el holandés. Esto nos conduce, pues, a plantear en un nuevo apartado los objetivos, preguntas de investigación e hipótesis de nuestra investigación.

3. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio investiga las aptitudes y actitudes lingüísticas del alumnado de secundaria antes y después de una experiencia intercomprensiva con canciones en lenguas germánicas. A continuación, planteamos tres objetivos específicos, que concretan este objetivo general:

- I. Determinar** la aptitud del alumnado de secundaria en la identificación de lenguas (alemán y holandés) antes y después de una experiencia didáctica en intercomprensión germánica.
- II. Estudiar** las actitudes que tiene este alumnado de secundaria hacia el inglés y otras lenguas antes y después de una experiencia didáctica con canciones en intercomprensión.
- III. Contrastar** las creencias sobre el uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado de secundaria en la lectura de textos en inglés con las que declara haber utilizado en una actividad con canciones en otras lenguas germánicas y aparentemente desconocidas.

Al tratarse de un trabajo en el que combinamos un enfoque cuantitativo con uno cualitativo (véase §4.2.2. y §4.2.3.), formularemos las hipótesis (H) y preguntas de investigación (P) de los tres objetivos específicos previamente establecidos:

I. H: Según el estudio de Arenare, Carrasco Perea y López Ferrero (2021), en la realización de una tarea de identificar enunciados en lenguas aparentemente desconocidas, las y los alumnos no pudieron descifrar, en general, lo que había escrito. Asimismo, también sintieron que no sabían (o no quisieron) descifrar los fragmentos por temor a errar. Sin embargo, después de llevar a cabo un módulo en IC románica, pudieron descifrar en gran medida los fragmentos y perdieron el miedo a contestar incorrectamente. Creemos que esto también podría suceder en nuestro estudio, puesto que después de una corta experiencia didáctica en ICG, las y los participantes perderán el miedo a lo aparentemente desconocido y también tendrán una mayor habilidad para identificar los enunciados que pertenecen al alemán y al holandés, ya que serán las lenguas que habrán trabajado en el aula a partir de canciones.

P: ¿Se puede constatar una mejora en la habilidad del alumnado de secundaria para identificar los fragmentos en alemán y holandés después de realizar una experiencia didáctica puntual de tipo intercomprensivo en lenguas germánicas?

II. H: En la misma línea que las investigaciones mencionadas en el apartado 2.4., pensamos que las percepciones del alumnado hacia el inglés y otras lenguas, así como hacia al aprendizaje futuro de otras lenguas en secundaria, no serán las mismas después de haber realizado una actividad en intercomprensión germánica con canciones.

P: ¿Qué cambios se producen en las percepciones del inglés y de otras lenguas por parte del alumnado de secundaria después de la realización de una corta experiencia didáctica en intercomprensión con canciones en alemán y holandés?

III. H: Consideramos que el alumnado tiene unas creencias en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje en inglés que, en este caso, es la lengua adicional principal de su período de escolarización obligatoria. No obstante, creemos que tras la realización de una actividad en intercomprensión germánica con canciones, el alumnado podría llegar a mencionar unos usos de estrategias que contrastan con sus creencias vinculadas al aprendizaje del inglés.

P: ¿En qué difieren las creencias de las y los alumnos de secundaria cuando emplean estrategias de aprendizaje en la lectura de textos en inglés de sus declaraciones al llevar a cabo una corta actividad con canciones en lenguas germánicas aparentemente desconocidas?

4. METODOLOGÍA

4.1. Investigación con métodos mixtos

La metodología empleada para este estudio ha sido mixta. Pretendemos llevar a cabo una investigación que combina el enfoque cuantitativo y el cualitativo y que supone la recolección de datos a partir de instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo (Denzin, 1989). Por lo tanto, seguiremos el diseño metodológico “QUAL + QUAN” (Dörnyei, 2007, p. 169) o también conocido como método mixto concurrente (la simultaneidad se constata en el símbolo “+”), para hacer un análisis interpretativo y estadístico y cuya combinación nos permite “increase the strengths and mitigate the weaknesses of the study” (Dörnyei, 2007, p. 173).

4.2. Recogida de datos

Debemos mencionar que esta investigación gira alrededor de una experiencia didáctica en IC en lenguas germánicas a partir de canciones y que la recogida de datos se efectúa antes, durante y después de esta. Mientras que la recogida de los datos cualitativos tiene lugar durante la realización de la corta experiencia didáctica, la de los datos cuantitativos se lleva a cabo antes y después de dicha actividad. A continuación, mencionamos el contexto en el que se produce la recogida de datos, así como el número y perfil de las y los participantes de nuestro estudio y describimos los instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo empleados para llevar adelante este trabajo.

4.2.1. Contexto y participantes del estudio

Este estudio se ha realizado en el instituto público de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato Ventura Gassol de Badalona (Barcelona) con alumnado de primero de bachillerato (edades comprendidas entre los 16 y 17 años). En total participaron entre 44 y 55 estudiantes de primero de bachillerato para este estudio⁴. La elección de este instituto se debe a razones de con-

⁴ Aunque inicialmente quisimos incluir al alumnado de segundo de bachillerato, finalmente no nos fue posible por su falta de disposición dado que se encontraban en plena fase final de la preparación para las PAU en convocatoria ordinaria (del 14 al 16 de junio de 2022).

veniencia y accesibilidad por parte de la investigadora. Además, después de una conversación con la directora del centro, se planteó proceder a la realización del estudio con las y los alumnos de primero de bachillerato porque (1) era un número considerable de participantes, (2) se podría llevar a cabo cada una de las fases en horario lectivo en el centro educativo y (3) quizás podría ayudarnos a generalizar los resultados extraídos en este estudio a otros contextos.

4.2.2. Instrumentos de carácter cuantitativo

Los instrumentos vinculados a la metodología cuantitativa que se han utilizado en este estudio son dos cuestionarios, uno preoperatorio y otro postoperatorio. Según Dörnyei y Taguchi (2010), estos instrumentos de recogida de datos son los más comunes en las investigaciones relacionadas con el campo de las lenguas adicionales. Esta popularidad se debe a que son métodos sencillos y versátiles para poder recoger, almacenar y evaluar una gran cantidad y diversidad de datos de forma rápida y efectiva (Dörnyei, 2007). En nuestro estudio hemos aplicado una prueba anterior y otra posterior a la realización de una corta experiencia en ICG con el alumnado de primero de bachillerato. Seguidamente, describimos en detalle dichos instrumentos.

1) Cuestionario preoperatorio

Antes de aplicar este cuestionario (creado a partir de la plataforma Google Forms), se realizó una prueba piloto para comprobar su idoneidad. El pilotaje incluyó 65 preguntas repartidas en siete bloques. Según los 7 participantes de dicha prueba, varias preguntas resultaron tediosas. Después de recibir su retroalimentación, se reformularon algunos de los objetivos del estudio y se consideró suprimir un bloque entero en el que proponían varias preguntas acerca de las percepciones de la enseñanza del inglés. El cuestionario final consta, así, de 55 preguntas (véase §9.1.1., §9.1.2) y, a continuación, explicaremos las fuentes a partir de las cuales se ha elaborado.

En primer lugar, hemos planteado el bloque “Las lenguas y yo”, donde formulamos dos preguntas basándonos en el MCER sobre el uso de las lenguas en el ámbito personal, académico y público y el nivel de las lenguas adicionales que se imparten en los centros educativos (inglés, francés, italiano y alemán)⁵. Seguidamente, se abre un segundo bloque, “Prácticas de uso con el inglés”, que comprende tres preguntas en relación con el vínculo que tienen las y los alumnos con el inglés. Una de estas preguntas tiene relación con un conjunto de ítems que se plantean en el SILL de Oxford (1989, véase más adelante), pero que no resultaron relevantes para el estudio.

Después, se abre la sección “Sobre mi aprendizaje con el inglés”, en la que se plantean 17 preguntas (de la 6 a la 22) según una escala con seis valores (1: nunca; 2: casi nunca; 3: a veces; 4: frecuentemente; 5: la mayoría de veces y 6: siempre) e inspiradas en virtud de las siguientes

⁵ De los cuatro ámbitos de uso de las lenguas que establece el MCER (2001), hemos descartado el ámbito profesional por la edad de los participantes (entre 16 y 17 años), ya que suponemos que pocos trabajarán y quizás de manera excepcional y/o esporádica.

fuentes: (A) *Language Strategy Use Survey* (LSUS) de Cohen, Oxford y Chi (1989); (B) *Strategy Inventory of Language Learning* (SILL) de Oxford (1990) y (C) *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) de De Carlo y Anquetil (2019).

En adelante, se plantean las preguntas 23, 24 y 25, que son abiertas y a través de las cuales se ha querido recoger la manera en la que las y los participantes piensan que leen en inglés; es decir, en qué elementos creen que se fijan antes, durante y después la lectura, un dato primordial tal como hemos indicado en el marco teórico con Harmer (2007) y Brown (2007). Se añade una última pregunta (26) sobre las sensaciones que tienen las y los alumnos cuando sienten que no comprenden del todo lo que leen en inglés.

A continuación, se abre el bloque “Mis percepciones acerca del inglés y otras lenguas”, inspirado en el instrumento *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) elaborado por Horwitz (1988). De los 34 ítems que contempla este inventario, se han seleccionado 6, que se han reformulado y se corresponden con las preguntas 27, 28, 29, 30, 31 y 32. Debemos comentar que al mencionar *ítem* hacemos referencia a las fuentes desde las que nos hemos inspirado, mientras que cuando hablamos de *pregunta*, nos referimos a lo que comprende nuestro cuestionario.

Las preguntas 33, 34, 35 y 36 del cuestionario preoperatorio son de invención propia y se han añadido para conocer las percepciones del alumnado acerca de la posible relación del inglés con otras lenguas que usen o no habitualmente. Seguidamente, las preguntas 37 y 38 pretenden recoger, por un lado, las creencias de las y los informantes en relación con la similitud del inglés con varias lenguas y, por otro lado, sus creencias acerca de su capacidad de comprensión de una lista de lenguas que se les proporciona. La pregunta 39 es de tipología abierta en la que se plantea qué lenguas querría aprender el alumnado de primero de bachillerato en el futuro.

Para finalizar, se propone el bloque “Ejercicio de identificación de lenguas” con una actividad que contiene 15 enunciados en diferentes lenguas (de la pregunta 40 a la 54) y que el conjunto de las y los alumnos debe identificar. De estos 15, hay 3 en alemán y otros 3 en holandés, mientras que los demás son distractores en lenguas como italiano, portugués, rumano, latín, noruego, japonés y ruso. La última pregunta (55) hace referencia a los datos personales de los participantes (curso, rama de Bachillerato y género con el que se identifican).

2) Cuestionario postoperatorio

El cuestionario postoperatorio se ha creado a partir de la repetición de dos bloques del preoperatorio para comparar las aptitudes y actitudes lingüísticas del alumnado después de la realización de la corta experiencia didáctica en ICG. En total, el postoperatorio consta de 40 preguntas (véase §9.1.3, §9.1.4.). Primero, se plantea un nuevo bloque con ocho preguntas para que las y los alumnos valoren la actividad didáctica en IC con canciones en alemán y holandés en la que han participado en el marco de la presente investigación. En la primera y la segunda pregunta deberán

puntuar la actividad con un valor numérico del 1 al 10 y en función de unos adjetivos (*dinámica, interesante, difícil, inútil, corta y diferente*) de acuerdo con una Escala de Likert de cuatro valores. Seguidamente, se encuentran el resto de las preguntas, que están relacionadas con el aprendizaje (3), la aplicabilidad (4 y 5) y el alcance futuro (6, 7 y 8) de esta experiencia didáctica.

A continuación, se repiten dos secciones planteadas en el cuestionario preoperatorio. De esta manera, se vuelven a incluir las preguntas del bloque “Mis percepciones acerca del inglés y otras lenguas” (hacen referencia a las preguntas 9 a la 20) y que se corresponden con las que están entre el abanico de la pregunta 27 a la 39 del preoperatorio. Finalmente, se plantea un último bloque en el que encontramos de nuevo un ejercicio de identificación de lenguas con 20 enunciados, de los cuales se repiten los 3 de alemán y de holandés, respectivamente, para constatar si existen diferencias después de realizar una experiencia didáctica en IC germánica. También se añaden dos ítems más para cada lengua para evaluar hasta qué punto las y los informantes son capaces de identificar enunciados no vistos con anterioridad.

4.1.3. Instrumentos de carácter cualitativo

Antes de comentar qué tipo de instrumentos de carácter cualitativo hemos utilizado, debemos hacer un breve apunte sobre el funcionamiento de la experiencia didáctica en ICG. Esta secuencia didáctica se hizo en horario lectivo y tuvo una duración de unos 60 minutos (§véase 0.). La secuencia didáctica está dividida en tres partes: (1) escucha de un fragmento en las canciones, (2) lectura de la letra de las canciones y (3) debate de reflexión en grupo (véase §0, §0). En la actividad en ICG, el alumnado debe deducir algunos elementos y hacerse con la idea general de las canciones. Por ello, se eligieron dos canciones del género pop en las lenguas germánicas meta: una en alemán, titulada *Lieder*, de Adel Tawil, y otra en holandés, *Als Het Avond Ist*, de Suzan & Freek (véase §0, §0). El criterio principal de selección de estas canciones fue porque eran del género pop y porque presentaban estructuras morfosintácticas repetitivas, que facilitarían la identificación de patrones o palabras, tal como hemos constado en el marco teórico.

Durante la realización de la experiencia didáctica, se llevó a cabo la recogida de datos para la parte cualitativa. En nuestro estudio, hemos triangulado datos provenientes de tres instrumentos. Ya que las estrategias no son elementos directamente observables, hemos intentado recogerlas, indirectamente, a través de los datos discursivos y de las declaraciones de los propios sujetos en relación con las estrategias que consideraban haber movilizado:

1. *Preguntas del cuestionario preoperatorio.* En el tercer bloque del cuestionario anterior a la experiencia (“Sobre mi aprendizaje con el inglés”), las y los discentes responden a un conjunto de preguntas relacionadas con el empleo de estrategias en el aprendizaje del inglés.
2. *Observación de aula.* Durante la realización de la actividad en IC germánica, se toma nota del seguimiento de la actividad y de algunos de los comentarios dichos durante la sesión.

3. *Focus Group*. En la fase de debate en grupo de la experiencia, los discentes comentan el proceso que han seguido para la identificación de los elementos lingüísticos de las canciones, así como también las estrategias empleadas durante la fase de lectura de sus letras. Estas conversaciones, de contenido metacognitivo, fueron grabadas por las y los participantes con sus móviles. Luego, algunas las enviaron a la investigadora para que las transcribiera a partir de un código de transcripción (véase §800, §0).

4.3. Plan de recogida y análisis de los datos

Una vez explicados el enfoque y los instrumentos empleados para este estudio, presentamos qué plan de recogida y de análisis de los datos se ha llevado a cabo a partir de la siguiente tabla:

| FASES DEL ESTUDIO | INSTRUMENTOS EMPLEADOS | FECHA DE ENVÍO Y/O REALIZACIÓN | PARTICIPANTES DEL ESTUDIO | OBSERVACIONES Y COMENTARIOS | |
|---|------------------------|---|-----------------------------|-----------------------------|--|
| | 0 | Prueba piloto del cuestionario preoperatorio sobre habilidades, actitudes y creencias de uso de estrategias | Jueves, 5 de mayo de 2022 | 7 participantes | Sirve de evaluación para la investigadora. Como resultado, se decide reducir el cuestionario de 65 a 55 preguntas. |
| Fase anterior a la experiencia didáctica | 1 | Cuestionario preoperatorio sobre habilidades, actitudes y creencias de uso de estrategias | Lunes, 16 de mayo de 2022 | 44 participantes | Algunas y algunos alumnos de 1º de bachillerato no participaron en esta fase porque faltaron o estaban de excursión ese día. |
| Fase de la experiencia didáctica | 2 | - Actividad en ICG con canciones (fichas) - Observación de aula - Focus Group - Preguntas del cuestionario preoperatorio | Viernes, 27 de mayo de 2022 | 55 participantes | Se acuerda con la coordinadora de bachillerato la realización de la actividad en horario lectivo con los 2 grupos de 1º de bachillerato de forma consecutiva. Se consigue la totalidad de participación. |
| Fase posterior a la experiencia didáctica | 3 | Cuestionario postoperatorio sobre habilidades y actitudes | Lunes, 30 de mayo de 2022 | 46 participantes | Hubo varias y varios alumnos de 1º de bachillerato que no pudieron participar en esta fase porque no asistieron a clase ese día. |

TABLA 2. Plan de recogida de los datos en función de los instrumentos elaborados.

Después de realizar estas tres fases, tiene lugar el análisis e interpretación de los datos, que se realiza durante el mes de junio a partir de la hoja de cálculo Excel para la parte cuantitativa, y a partir de notas de campo y transcripciones, para la cualitativa. A continuación, presentamos en un nuevo apartado los resultados hallados en nuestra investigación.

5. RESULTADOS

El análisis e interpretación de los datos se organiza en tres apartados, los cuales hacen referencia a los tres objetivos específicos planteados en el apartado 3 del trabajo:

- acerca de la habilidad de identificación de enunciados (§5.1.; asociado al objetivo I, §3.)
- acerca de las actitudes antes y después de la experiencia didáctica (§5.2.; relacionado con el objetivo II, §3.)
- acerca de las creencias de empleo de estrategias de aprendizaje (§5.3.; vinculado al objetivo III, §3.)

Además, hemos añadido un cuarto apartado en el cual exponemos las consideraciones más relevantes que nos hicieron llegar las y los participantes a lo largo de nuestra investigación acerca de la actividad en IC germánica con canciones y acerca de su interés por otras lenguas (§5.4.).

5.1. Acerca de la habilidad de identificación de enunciados

Para explicar de qué manera el alumnado ha identificado los enunciados en las lenguas de la experiencia didáctica (que son alemán y holandés), presentamos el siguiente gráfico:

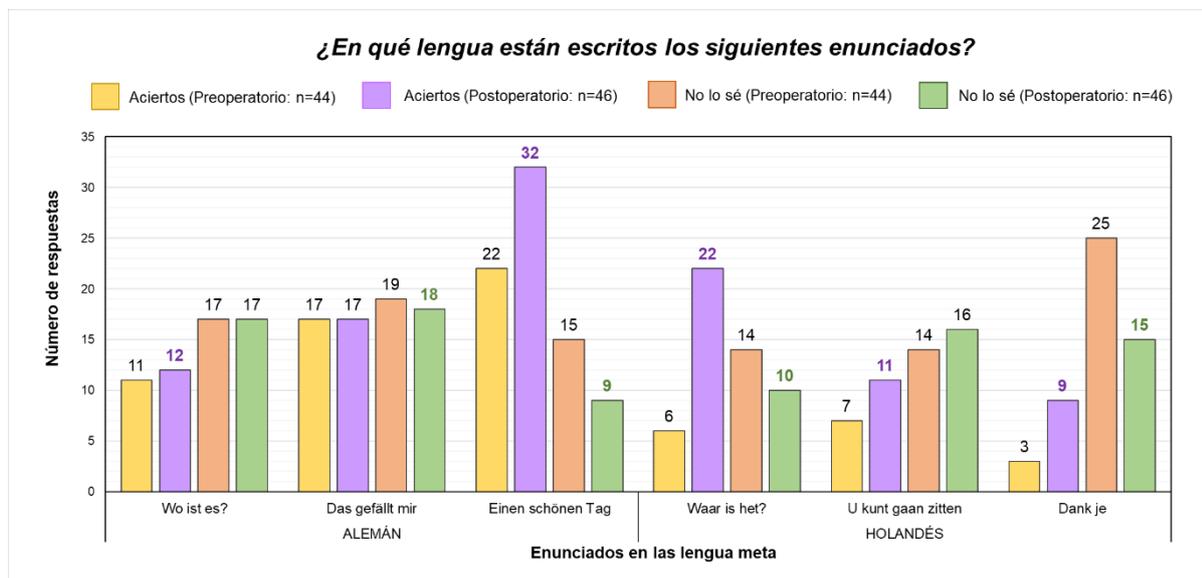


GRÁFICO 1. Habilidad para identificar los enunciados en las lenguas germánicas meta (alemán y holandés).

Si nos fijamos en el número de aciertos que reciben los seis enunciados en las lenguas germánicas meta, alemán y holandés, vemos que hay un ascenso notable en el número de respuestas dadas en el cuestionario postoperatorio (en color lila). La única excepción es el enunciado *Das gefällt mir*, que se mantiene estable. De los enunciados con más respuestas correctas, destacan *Einen schönen Tag* (alemán), en el que podemos observar 10 aciertos más en comparación con los del cuestionario preoperatorio y *Waar is het?* (holandés), cuyo resultado prácticamente se cuatriplica en el cuestionario posterior a la experiencia didáctica (de 6 a 22 aciertos).

Con respecto al número de respuestas con “No lo sé” en el gráfico 1, podemos afirmar que en cuatro de los seis enunciados se produce un descenso destacado en algunos de los fragmentos marcados en verde como en *Dank je* (holandés). El único resultado que se mantiene igual es el enunciado *Wo ist es?* (alemán) con un total de 17 respuestas y solo se produce un ligero aumento de 2 respuestas con “No lo sé” para *U kunt gaan zitten* (holandés). A continuación, exponemos en forma de tabla el total de aciertos y de respuestas “No lo sé” sobre el conjunto de respuestas.

| | | Aciertos | | No lo sé | |
|--|--------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|
| | | Preoperatorio (n=44) | Postoperatorio (n=46) | Preoperatorio (n=44) | Postoperatorio (n=46) |
| ALEMÁN | Wo ist es? | 11/44 | 12/46 | 17/44 | 17/46 |
| | Das gefällt mir | 17/44 | 17/46 | 19/44 | 18/46 |
| | Einen schönen Tag | 22/44 | 32/46 | 15/44 | 9/46 |
| HOLANDÉS | Waar is het? | 6/44 | 22/46 | 14/44 | 10/46 |
| | U kunt gaan zitten | 7/44 | 11/46 | 14/44 | 16/46 |
| | Dank je | 3/44 | 9/46 | 25/44 | 15/46 |
| Total sobre el número de respuestas posibles | | 66/264 | 103/276 | 104/264 | 85/276 |
| Porcentaje sobre el total de respuestas | | 25.00% | 37.31% | 39.39% | 30.79% |
| Diferencia sobre el total de respuestas | | +12.31 | | - 8.60 | |

TABLA 3. Número de aciertos y de respuestas con No lo sé en los seis enunciados repetidos en alemán y holandés.

NOTA: En negrita se encuentran los valores que son más positivos de cada fila.

En la tabla se constata un ascenso del 12.31% en los aciertos y un descenso del 8.60% en las respuestas con “No lo sé”. Cuando menos, podríamos indicar que el alumnado, tras una corta experiencia didáctica en IC germánica, puede identificar en mayor grado los enunciados en las lenguas meta. De hecho, son cinco los enunciados que presentan un aumento en los aciertos, sea mayor o menor. En relación con responder a la opción “No lo sé”, el alumnado lo hace en un 39.39% de los casos en el cuestionario preoperatorio y en el postoperatorio, en un 30.79%. Esta disminución en el cuestionario posterior se debe a que más alumnas y alumnos intentan realizar la tarea (a pesar de que muchas de sus respuestas no sean correctas) y pierden el miedo a equivocarse. En cierta forma, el descenso de la opción “No lo sé” responde al hecho de que el alumnado tiene una mayor predisposición a deducir en qué lengua está escrito un enunciado. Por lo tanto, esto significa que las y los participantes, en mayor medida, se han abierto a lo desconocido (“a lo otro”) y han intentado detenerse y mirar si hay algo que, en realidad, sí pueden descifrar.

En consonancia con esto, debemos comentar que las y los informantes hicieron constar más comentarios en el cuestionario postoperatorio en contraste con el preoperatorio cuando exponen qué elementos pueden entender y/o identificar del enunciado para descubrir su significado. De hecho, a pesar de que hay varias y varios alumnos que no responden correctamente a qué lengua pertenece aquel enunciado, sí que tratan de explicar y/o adivinar lo que hay escrito a través de evidencias y conocimientos del mundo. A veces, en estos comentarios no hay una explicación lingüística aparente y/o una traducción fidedigna. Sin embargo, los hemos incluido para valorar cómo podemos constatar la apertura de las y los discentes hacia lo aparentemente desconocido. A continuación, adjuntamos en la página siguiente una tabla con dichos comentarios, los cuales han sido agrupados cuando presentaban elementos muy similares en cuanto al contenido.

| | | Preoperatorio (n=44) | Postoperatorio (n=46) |
|----------|--|---|---|
| ALEMÁN | Wo ist es? ¿Dónde está (él/esto)? | ¿Quién es (ese/él/este)? (13) | ¿Quién es (ese/él/este)? (19) / Who is he? (1) |
| | | ¿Qué es esto/eso? (8) | ¿Qué es esto/eso? (4) |
| | | ¿Cuál es este? (1), ¿Quiénes? (1), El "ist", parecido al inglés (1) | <i>Dudo entre noruego y alemán (1)*</i> |
| | Das gefällt mir. Me gusta (esto/algo). | <i>La frase suena mucho a alemán (2)</i> | Mira esto (1) |
| | | Mir es familiar (1), El "Das" me es familiar (1) | Mir es una palabra en alemán (1), Encuentro elementos familiares (1) |
| | | Diéresis en la a (2) | Me gusta "algo" (1) |
| | Einen schönen Tag. Que tengas un buen día. | Tag es día en alemán (2), <i>(Me) Suena a cómo hablan (2)</i> | Tag es día en alemán (4), <i>Se parece y/o me suena a alemán (2)</i> |
| | | Por la diéresis en la ö (1) | Por la diéresis y/o las letras utilizadas (2) |
| | | | Que tengas un lindo/buen día (2) |
| | TOTAL | 35 comentarios | 38 comentarios (3 comentarios acertados) |
| HOLANDÉS | Waar is het? ¿Dónde está (él/esto)? | ¿Qué es esto/eso? (3), ¿Quién es ella? (1) | ¿Qué es esto/eso? (5), ¿Quién es él? (1), #¿What is her? (1) |
| | | <i>Esta frase/" Waar" se parece y/o me suena a holandés (3)</i> | <i>Me suena ver esta palabra en la canción (3)</i> |
| | | Algo sobre la guerra (waar = war) (2)** | Algo sobre la guerra (6), La guerra ha acabado (1) |
| | | Is deriva del inglés (1) | Allí hace calor (1) |
| | | ¿Dónde está ella? (1)*** | ¿Dónde está (él)? (3) |
| | U kunt gaan zitten Te puedes sentar (aquí). | <i>Por descarte (1), Algún idioma del norte (1), Suena agresivo (1)</i> | <i>Se parece a la canción (1), U es tú y una acción (1), Ciudad (1)</i> |
| | | Zitten me sonó a ruso (1), La doble AA de gaan (1), ¿Qué has dicho? (1) | Zitten es holandés (2), <i>Consonantes (1)</i> , Algo que no cuenta (1) |
| | Dank je Gracias (a ti). | Gracias y con respuesta en la opción alemán (3) | Gracias y con respuesta en la opción alemán (7) |
| | | Gracias y con respuesta en la opción holandés (1) | Gracias y con respuesta en la opción ruso (1) |
| | | Adiós (1), <i>Tiene algo que ver con el inglés (1)</i> | <i>Me suena a holandés (1)</i> , Buenos días (1) |
| | | | Je es yo y proviene del francés (5) |
| | TOTAL | 22 comentarios (1 comentario acertado) | 43 comentarios (3 comentarios acertados) |

TABLA 4. Comentarios acerca de la actividad de identificación de las lenguas de los enunciados repetidos en alemán y holandés. NOTA: En rojo se encuentran los comentarios que no ofrecen una justificación lingüística o una traducción. En verde están los comentarios en los que encontramos la correcta traducción del enunciado.

* Este comentario de una participante es revelador, puesto que ella misma ve una posible relación entre noruego y alemán, que son lenguas germánicas.

** Hay una transferencia negativa del adverbio Waar que significa dónde (del término inglés where) pero que muchos participantes dicen que es el nombre War (guerra).

*** Hemos considerado que no sería del todo la respuesta correcta porque consta el pronombre ella y het sería el pronombre neutro it (vinculado a veces al masculino en español).

De los comentarios de la tabla anterior, destacan aquellos en los que se ofrece una traducción del enunciado. Aun así, las y los participantes hicieron constar alguna vez la familiaridad de las palabras a las lenguas meta. Como ejemplos, encontramos comentarios acerca del uso característico de las diéresis en alemán o de la vinculación de las vocales dobles con el holandés. Hemos observado que los discentes también han inferido correctamente algunas palabras del alemán y del holandés hacia el inglés, como sucede con el comentario del verbo *is* (correlación *está* con *is*) en el enunciado *Waar is het*, el pronombre *u* (tú) en *U kunt gaan zitten* o incluso el sustantivo *Tag* (día) del famoso “Guten Tag” que quizás han escuchado alguna vez. Curiosamente, en el enunciado *Dank je*, cinco alumnas y alumnos vincularon el *je* (yo) al *je* del francés, aunque en realidad la correspondencia gráfica de *je* se corresponde en realidad con la del pronombre *you* en inglés.

Para acabar de mencionar los resultados más relevantes en relación con el grado en el que el alumnado fue capaz de identificar las lenguas, quisiéramos señalar que en el cuestionario postoperatorio había dos enunciados más para cada una de las lenguas meta (alemán y holandés). Los incluimos para conocer si los discentes podían saber a qué lenguas pertenecían estos enunciados, a pesar de no haberlos visto antes. Los resultados se muestran en la tabla 5.

| | | Postoperatorio (n=46) | Postoperatorio (n=46) |
|--|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | Aciertos | No lo sé |
| ALEMÁN | Was kostet viel? | 10/46 | 14/46 |
| | Ich helfe dich | 30/46 | 9/46 |
| HOLANÉS | Spreekt du spaans? | 10/46 | 18/46 |
| | Het is verboden te luisteren muziek | 7/46 | 18/46 |
| Total sobre el número de respuestas posibles | | 57/184 | 59/184 |
| Porcentaje sobre el total de respuestas | | 30.97% | 32.06% |
| Diferencia sobre el total de respuestas | | 1.09 | |

TABLA 5. Número de aciertos y de respuestas con la opción *No lo sé* en cuatro enunciados del cuestionario postoperatorio. NOTA: En negrita hemos resaltado los valores más grandes de cada fila.

En dicha tabla, podemos constatar que el total de aciertos y el total de respuestas dadas con la opción “No lo sé” son prácticamente similares. Destacan las respuestas para el enunciado *Ich helfe dich*, en el que hay un número muy alto de aciertos y que representa el 65% de las y los participantes que contestaron correctamente. Por otro lado, los enunciados del holandés fueron más difíciles de identificar. Curiosamente, la doble *aa* en *spaans* y la palabra *het* pasaron bastante desapercibidas, a pesar de que eran dos elementos que habían visto e incluso comentado en los enunciados que se repetían en ambos cuestionarios. Así pues, parece ser que hay más dificultades para identificar los enunciados en holandés en comparación con los del alemán. Como veremos más adelante, algunas y algunos discentes declararon a partir de lo que valoraron en las afirmaciones del cuestionario (véase §5.2) como en la propia experiencia (véase §5.3.) que el holandés era una lengua de más difícil comprensión desde las lenguas de las cuales partían y desde el inglés. En los siguientes apartados, trataremos este aspecto en más profundidad.

5.2. Acerca de las actitudes antes y después de la experiencia didáctica

En este subapartado, comparamos las actitudes anteriores y posteriores a la realización de una actividad en ICG. Por ello, mostramos, en forma de tabla, los datos recogidos en la pregunta 37 del cuestionario preoperatorio, que es igual a la número 19 del postoperatorio. La pregunta que se plantea es *¿En qué grado crees que el inglés se parece a los siguientes idiomas?* y, para ello, se incluye una lista con diez lenguas para ver dónde las situaría el alumnado en función de una Escala de Likert con 6 valores. Para nuestro trabajo, nos hemos fijado solamente en aquellas respuestas que dan las y los participantes para alemán y holandés, ya que son las dos lenguas trabajadas en la experiencia didáctica en IC y donde esperamos que se produzca un cambio.

| ¿Qué relación tiene el inglés con estas lenguas? | | Valores de Escala Likert (0: nada, 5: mucho) | | | | | | MEDIA | DIFERENCIA | MODA | MEDIANA |
|--|----------|--|----|---|----|----|---|-------|------------|------|---------|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | |
| Preoperatorio (n=44) | Alemán | 12 | 8 | 7 | 5 | 10 | 2 | 1.97 | +0.44 | 0 | 2 |
| Postoperatorio (n=46) | | 7 | 6 | 9 | 11 | 11 | 2 | 2.41 | | 3.5 | 2 |
| Preoperatorio (n=44) | Holandés | 8 | 11 | 8 | 8 | 8 | 1 | 2.00 | +0.26 | 1 | 2 |
| Postoperatorio (n=46) | | 5 | 10 | 9 | 14 | 6 | 2 | 2.26 | | 3 | 2 |

TABLA 6. Actitudes en relación con el grado de relación del inglés con el alemán y el holandés.

Para contrastar los resultados, nos fijaremos primero en la relación que las y los informantes declaran que hay entre el inglés y el alemán. En cuestión del vínculo entre el alemán y el inglés, el valor más repetido en el cuestionario preoperatorio es 0 (*nada*), mientras que en el postoperatorio es 3 y 4 (consideramos estas cifras bajo la etiqueta *bastante*). Por lo tanto, hay más alumnas y alumnos que, después de realizar la experiencia didáctica, están de acuerdo con que el alemán podría tener una relación bastante estrecha con el inglés. Algo parecido sucede al plantear la misma pregunta con el holandés, ya que el valor con el mayor número de respuestas en el cuestionario preoperatorio es 1 (o *casi nada*), mientras que en el postoperatorio es 3 (*bastante*). En este caso, también, las y los estudiantes han percibido que el holandés se parece bastante al inglés. Todos estos resultados también se constatan en las medias, porque en el cuestionario preoperatorio ambos valores se sitúan ante una cifra similar y para el postoperatorio esa cifra crece y es superior a 2 (la podemos considerar bajo la etiqueta *poco*). Sin embargo, debemos comentar que hay una diferencia mayor en el caso del alemán en contraste con el holandés y que se constata en 0.44 puntos y en 0.26, respectivamente. Esto lo podemos vincular al comentario sobre la dificultad de entender el holandés por parte del alumnado y a su percepción, quizá, como una lengua menos conocida y hablada en Europa en comparación con el alemán.

Con respecto a la pregunta 38 en el cuestionario preoperatorio (que se corresponde con la número 20 del postoperatorio) y en la que se formula la cuestión *¿En qué grado crees que eres capaz de comprender las siguientes lenguas?*, queremos aportar los resultados que dieron las y los participantes para las lenguas germánicas meta, alemán y holandés, de nuevo, a partir de una Escala de Likert con seis valores. Así pues, exponemos y comparamos los datos obtenidos en el cuestionario preoperatorio y postoperatorio en la siguiente tabla.

| ¿En qué grado serías capaz de comprender estas lenguas? | | Valores de Escala Likert (0: nada, 5: mucho) | | | | | | MEDIA | DIFERENCIA | MODA | MEDIANA |
|---|----------|--|-----------|---|---|---|---|-------------|------------|------|---------|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | |
| Preoperatorio (n=44) | Alemán | 26 | 12 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0.56 | +0.31 | 0 | 0 |
| Postoperatorio (n=46) | | 18 | 18 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0.87 | | 0.5 | 1 |
| Preoperatorio (n=44) | Holandés | 30 | 8 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0.47 | +0.07 | 0 | 0 |
| Postoperatorio (n=46) | | 25 | 19 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0.54 | | 0 | 0 |

TABLA 7. Actitudes con respecto a la posibilidad de comprensión del alemán y del holandés.

Tal y como se puede constatar en la tabla 7, hay un ligero aumento en la moda para el caso del alemán en el cuestionario postoperatorio. También se constata una diferencia evidente en la media entre el resultado del cuestionario preoperatorio y el postoperatorio en ambas lenguas: de 0.31 puntos para el alemán y de 0.07, para el holandés, respectivamente. Debemos destacar que 26 informantes declararon en el cuestionario preoperatorio que no podrían entender nada de un enunciado en alemán. Después de realizar una experiencia didáctica en ICG de apenas una hora de duración, la balanza se inclina entre los valores 0 y 1. Por lo tanto, este resultado indica que algunas y algunos alumnos podrían comprender algo en esta lengua. Los resultados para el holandés son algo más desalentadores, aunque positivos de igual forma. A pesar de que la moda no varía, vemos que hay menos participantes que responden con el valor 0 y que hay un incremento notable de 11 participantes dentro del valor 1. Aun así, la diferencia en holandés es menor, ya que el alumnado manifestó que le fue más difícil identificar los elementos lingüísticos en esta lengua y que pudieran estar vinculados a sus lenguas de uso habitual.

Por otra parte, en relación con algunas de las actitudes inspiradas en las obras BALLI y REFIC, hemos podido constatar algunos cambios en varios ítems. A continuación, exponemos en cuáles se han producido las variaciones más significativas.

| | | | | | | | | | | |
|--------------------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|--|----|-----------|-----------|-----------|
| ÍTEMS 29 Y 25 (BALLI) | <i>La gente de mi alrededor piensa que es importante aprender inglés.</i> | | | | | <i>Aprender inglés (o cualquier otra lengua) es aprender a traducirla desde otras lenguas que conozco mejor.</i> | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | TOTAL (n) | 1 | 2 | 3 | 4 | TOTAL (n) |
| | Preoperatorio | 1 | 2 | 15 | 26 | 44 | 10 | 18 | 11 | 5 |
| Postoperatorio | 2 | 2 | 8 | 34 | 46 | 7 | 15 | 19 | 5 | 46 |
| ÍTEMS 14 Y 2 (BALLI) | <i>Tengo una habilidad especial que me ayuda a aprender inglés (y otras lenguas).</i> | | | | | <i>Algunas personas tienen una habilidad especial que les ayuda a aprender inglés y varias lenguas.</i> | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | TOTAL (n) | 1 | 2 | 3 | 4 | TOTAL (n) |
| | Preoperatorio | 15 | 13 | 11 | 5 | 44 | 4 | 5 | 12 | 23 |
| Postoperatorio | 8 | 19 | 13 | 6 | 46 | 5 | 4 | 22 | 15 | 46 |
| ÍTEMS DE LA AUTORA | <i>El inglés me ayuda a entender otros idiomas.</i> | | | | | <i>La(s) lengua(s) que uso más frecuentemente tienen relación con el inglés.</i> | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | TOTAL (n) | 1 | 2 | 3 | 4 | TOTAL (n) |
| | Preoperatorio | 7 | 12 | 18 | 7 | 44 | 15 | 19 | 5 | 5 |
| Postoperatorio | 4 | 8 | 18 | 16 | 46 | 7 | 18 | 15 | 6 | 46 |

TABLA 8. Valoración de algunas de las actitudes planteadas en los cuestionarios. NOTA: En negrita están los resultados más relevantes. Se plantea, además, un baremo de 1 a 4 en función de una Escala de Likert de 4 valores (1: en total desacuerdo; 2: no muy de acuerdo; 3: bastante de acuerdo; 4: totalmente de acuerdo).

En relación con los ítems 29 y 25 del BALLI (véase primera fila de resultados de la tabla 8), debemos enfatizar el resultado en el valor 4 de la afirmación *La gente de mi alrededor piensa que es importante aprender inglés* en el cuestionario postoperatorio. Hay un aumento en este valor en 8 respuestas (de 26 a 34) y quizás la razón se sustente en que las y los participantes, después de una actividad en ICG, han constatado en mayor medida el potencial del inglés dada su vinculación con otras lenguas de gran importancia en Europa. En la afirmación *Aprender inglés (o cualquier otra lengua) es aprender a traducirla desde otras lenguas que conozco mejor*, vemos que la balanza en el cuestionario preoperatorio se inclina a la zona “en desacuerdo”, mientras que en el postoperatorio hay un número mayor de respuestas positivas para los valores 3 y 4, ya que hay 22 que se sitúan en los valores 1 y 2 (y son, por lo tanto, negativas) y 24 positivas. Consideramos que la principal razón de este cambio podría ser que, tras la realización de una actividad en ICG, los discentes fueron capaces de realizar más transferencias desde sus lenguas de uso habitual⁶.

Con respecto a los ítems 14 y 2 del BALLI (véase segunda fila de resultados de la tabla 8), podemos decir que para la afirmación *Tengo una habilidad especial que me ayuda a aprender inglés (y otras lenguas)* hay un mayor número de estudiantes que responden con el valor 2 en el cuestionario postoperatorio, en comparación con el preoperatorio, cuya moda era el valor 1. Este cambio de perspectiva podría tener relación con la pérdida del miedo a aprender nuevas lenguas tras haber “tropezado” con una actividad en ICG con canciones en alemán y holandés, dos lenguas que desconocían en absoluto. Si nos fijamos en el ítem *Algunas personas tienen una habilidad especial que les ayuda a aprender inglés y varias lenguas* podemos constatar un cambio en el número de respuestas para los valores 3 y 4 en ambos cuestionarios. Mientras que el valor 4 era el resultado más frecuente antes de la experiencia, más tarde las y los participantes seleccionaron el valor 3. En el cuestionario preoperatorio nuestras y nuestros informantes afirmaron con rotundidad que hay ciertas personas que tienen unas capacidades especiales para aprender lenguas. Sin embargo, después declararon que su respuesta no debía ser tan rotunda, ya que ellas y ellos mismos habían tenido una cierta “capacidad singular” para aprender nuevas lenguas.

Para finalizar, señalamos los resultados de los dos ítems de la autora. Según el ítem de la izquierda, en el cuestionario postoperatorio la balanza se inclina en mayor medida hacia los valores “de acuerdo” en comparación con el preoperatorio. Podemos vincular este resultado con la realización de la experiencia didáctica, en la cual las y los alumnos manifestaron y comprobaron que existe un alto parentesco entre las lenguas y, en especial, entre el inglés y sus lenguas “amigas” germanas. En el ítem de la derecha podemos observar que las respuestas para el valor 1 decrecen y para el 3 aumentan en el cuestionario postoperatorio. Por lo tanto, las actitudes de las y los discentes cambian favorablemente y refuerzan la idea de que las lenguas que usan con mayor frecuencia tienen un parecido con la lengua adicional que están aprendiendo.

⁶ Debemos matizar que la palabra transferir no es sinónima de traducir y que en el cuestionario decidimos incluir la palabra traducción, puesto que los discentes entenderían mejor el enunciado y la idea a la cual hacíamos referencia.

5.3. Acerca de las creencias de empleo de estrategias de aprendizaje

En relación con las creencias del alumnado hacia el empleo de unas estrategias u otras, debemos comentar que presentaremos los resultados en la página siguiente en forma de tabla (véase tabla 9 en la página 28). En dicha tabla, hemos señalado con qué frecuencia las y los participantes declaran emplear las estrategias a partir de tres colores. En verde representamos la media y la moda de aquellas estrategias que las y los informantes creen que emplean de forma habitual. Por otro lado, el color naranja simboliza un uso más esporádico de las estrategias de aprendizaje en cuestión y el rojo muestra aquellas estrategias menos empleadas.

Así pues, de las cuatro estrategias que las y los participantes aludieron y cuya media está destacada en color verde, debemos mencionar la que se encuentra en primera posición: *Indago en palabras en mis lenguas de referencia que son parecidas al inglés*. Esta estrategia es la más empleada por el alumnado y es la que las y los discentes comentan oralmente en la experiencia didáctica en el debate en grupo. De manera natural y espontánea, se produce esta tendencia a buscar analogías desde su repertorio hacia las lenguas meta. Esta vez, en la experiencia didáctica, la gran mayoría de alumnos y alumnas parten del inglés. Como habíamos mostrado en los resultados de las últimas dos afirmaciones, las y los alumnos pasan de creer que el inglés no tendría mucha relación con otras lenguas hasta partir de él para llevar a cabo la actividad:

| |
|---|
| GRABACIÓN 01 (línea 11) A2: [...] la mayoría eran palabras que nos eh: parecían a otros idiomas que son más próximos a nosotros [...] |
| GRABACIÓN 02 (línea 28) A2: hay palabras en alemán que sí que tienen cierto parecido con el inglés [...] |
| GRABACIÓN 03 (línea 17) A3: [...] relacionarlas con otros idiomas que somos eh:: conscientes de ello y hablamos y utilizamos fácilmente en nuestro día a día |
| GRABACIÓN 04 (líneas 6 y 7) A1: [...] son lenguas provenientes del indoeuropeo [...] y entonces nos ha faci... facilitado entender [...] palabras |
| GRABACIÓN 04 (línea 17) A3: coincidimos creo en que la mayoría de palabras se parecen al inglés y al castellano y al catalán [...] |
| GRABACIÓN 05 (línea 11) A1: palabras más familiares al inglés [...] |

Después, la segunda estrategia más empleada por el alumnado es la de *Busco adivinar su significado a partir de las pistas que me da el contexto*. A pesar de que es una estrategia que se emplea frecuentemente para realizar cualquier lectura en inglés, en la experiencia didáctica solo hubo un participante que se sirvió del contexto simplemente para llegar a acertar a qué lengua vinculaba una de las canciones vistas a lo largo de la experiencia:

| |
|--|
| GRABACIÓN 02 (líneas 5 y 6) A2: [...] hemos reconocido el alemán por el uso de las diéresis y el otro pues por el contexto de las palabras [...] |
|--|

| | | | Preoperatorio (n=44) | ESCALA DE 6 NIVELES (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = A veces; 4 = Frecuentemente; 5 = La mayoría de las veces; 6 = Siempre) | | | | | | | | |
|---------------------|------|-------|---|--|----|----|----|----|----|-------|------|---------|
| OBRAS DE REFERENCIA | | | (número de pregunta) Enunciado del ítem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | MEDIA | MODA | MEDIANA |
| SILL | | REFIC | (20) Indago en palabras en mis lenguas de referencia que son parecidas al inglés. | 0 | 5 | 9 | 9 | 9 | 12 | 4.32 | 6 | 4.5 |
| | LSUS | REFIC | (19) Busco adivinar su significado a partir de las pistas que me da el contexto. | 2 | 5 | 7 | 7 | 12 | 11 | 4.25 | 5 | 5 |
| | LSUS | | (12) Leo un párrafo varias veces hasta que lo comprendo. | 2 | 4 | 10 | 6 | 14 | 8 | 4.13 | 5 | 5 |
| | LSUS | REFIC | (21) Utilizo un diccionario para obtener el significado de las palabras. | 3 | 2 | 11 | 11 | 7 | 10 | 4.07 | 3.5 | 4 |
| | LSUS | | (7) Analizo palabras para identificar su significado. | 1 | 8 | 10 | 7 | 8 | 10 | 3.97 | 4.5 | 4 |
| | LSUS | | (13) Miro cómo está organizado el texto junto con el título y los subtítulos. | 3 | 5 | 9 | 10 | 10 | 7 | 3.91 | 4.5 | 4 |
| | LSUS | REFIC | (9) Asocio el sonido o la grafía de una nueva palabra con una palabra familiar. | 3 | 8 | 7 | 14 | 6 | 6 | 3.68 | 4 | 4 |
| SILL | | | (18) Traduzco palabra por palabra en mi mente. | 9 | 8 | 5 | 6 | 6 | 10 | 3.50 | 6 | 4 |
| SILL | LSUS | | (11) Echo un vistazo al texto y vuelvo a él. | 7 | 6 | 11 | 7 | 8 | 5 | 3.41 | 3 | 3 |
| | LSUS | | (10) Planifico, observo y evalúo la lectura de un texto. | 5 | 8 | 11 | 11 | 5 | 4 | 3.34 | 3.5 | 3 |
| | LSUS | | (15) Predigo lo que aparecerá en el siguiente párrafo o párrafos. | 5 | 10 | 10 | 11 | 6 | 2 | 3.20 | 4 | 3 |
| SILL | LSUS | | (6) Observo cómo se estructuran las palabras. | 6 | 11 | 15 | 5 | 3 | 4 | 3.02 | 3 | 3 |
| | LSUS | | (8) Agrupo las palabras en función de su categoría gramatical. | 7 | 14 | 12 | 6 | 4 | 1 | 2.75 | 2 | 3 |
| | | REFIC | (22) Intento agrupar las palabras en función de su campo semántico. | 11 | 14 | 7 | 5 | 5 | 1 | 2.65 | 2 | 2 |
| SILL | LSUS | | (14) Hago resúmenes/anotaciones de la información que he leído en inglés. | 15 | 11 | 7 | 5 | 6 | 0 | 2.45 | 1 | 2 |
| | | REFIC | (17) Me fijo en los elementos funcionales del texto (cifras y conectores). | 16 | 6 | 12 | 8 | 2 | 0 | 2.41 | 1 | 3 |
| SILL | | | (16) Intento buscar patrones dentro de las frases que incluye el texto. | 17 | 8 | 10 | 5 | 4 | 0 | 2.34 | 1 | 2 |

TABLA 9. Declaraciones del uso de estrategias de aprendizaje por parte de las y los participantes del estudio.

NOTA: en color verde se encuentran las estrategias más empleadas (con valor medio o moda superior a 4); en naranja, aquellas con una frecuencia moderada (con valor medio o moda entre 3 y 4) y en rojo, aquellas con un empleo escaso (con un valor medio o moda inferior a 2.99).

Siglas: SILL (Strategy Inventory for Language Learning); LSUS (Language Strategy Use Survey); REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension)

La tercera y cuarta estrategia son valoradas con una puntuación alta, pero no son empleadas en ningún momento por las y los participantes en la experiencia, puesto que (1) se les presentaron dos canciones en lenguas desconocidas para ellos y ellas, por lo que la comprensión sería ínfima y/u orientadora y (2) no permitimos el uso del diccionario a lo largo de la experiencia, dado que hubiese cambiado la dinámica de la actividad. Junto con esto, se encuentra la quinta estrategia más empleada durante la lectura de un texto en inglés, *Análisis palabras para identificar su significado*. A pesar de que es una estrategia que las y los estudiantes no mencionaron en el debate en grupo, a lo largo de nuestra observación de aula y de las 55 fotocopias que imprimimos para las y los informantes (véase §9.2.5), pudimos ver que las y los alumnos hicieron anotaciones y analizaron sustantivos, verbos y determinantes (artículos y posesivos). Esta estrategia se complementa con la número 8 y la 14 (puestos número 5 y 3 empezando por el final de la tabla 9). De hecho, la estrategia *Hago resúmenes/anotaciones de la información que he leído en inglés* estuvo presente a lo largo de la actividad y la de *Agrupar las palabras en función de su categoría gramatical* la podemos ver a partir de las declaraciones de los alumnos y alumnas de bachillerato:

| |
|---|
| GRABACIÓN 01 (línea 12) A2: [...] eh: y la mayoría eran nombres propios |
| GRABACIÓN 02 (línea 11) A3: [...] más que inglés se notaban que eran nombres [...] |
| GRABACIÓN 03 (línea 25) (A1/A2/A3/A4/A5): [...] <i>je</i> de francés del pronombre je [...] |

De lo analizado, no pudimos encontrar ningún indicio más acerca de las declaraciones de empleo de las estrategias de lectura por parte de las y los participantes, puesto que la actividad en ICG estaba pautada y teníamos poco margen para poder observar en más detalle qué otras estrategias se emplearon. Sin embargo, querríamos mencionar varios aspectos que planteamos en las preguntas 23, 24 y 25 en el cuestionario preoperatorio sobre el proceso que creen que siguen los informantes antes, durante y después de realizar una lectura en inglés (véase tablas 10, 11 y 12). A continuación, exponemos los resultados encontrados en estas tablas.

Antes de realizar una lectura, la mitad del alumnado que realizó el cuestionario (22 sobre 44, que es el número total de los discentes) mencionó que miraba el título y casi una octava parte (6 estudiantes) respondió que leía el texto por encima para hacerse una idea. Durante el proceso de lectura, 9 informantes dijeron que iban directamente a la lectura del texto y prácticamente el mismo número comentó que subrayaba y/o se apuntaba las palabras que no era capaz de comprender. Esta última declaración se contradice con la forma en la que se trabajó desde el enfoque didáctico de la IC, ya que se señalan las palabras que se conocen en lugar de aquellas que no. Para acabar, en el proceso de después de la lectura hay una división de opiniones: una cuarta parte relee y/o termina de entender el texto y una quinta parte mira de resumir y/o repasar el texto, hecho que se desdice, a su vez, con el poco empleo de la estrategia 14 sobre la realización de resúmenes, una acción que realizaron la mayoría de alumnos y alumnas en la actividad en ICG.

| <i>¿Qué haces o miras normalmente ANTES de leer cualquier texto en inglés?</i> | |
|--|-----------|
| Mirar el título | 22 |
| Leerlo por encima | 6 |
| Abrir el diccionario/Wordreference | 4 |
| Mirar las palabras que no entiendo | 3 |
| Nada | 3 |
| Leer el texto directamente | 2 |
| Mirar el contexto que lo rodea | 1 |
| (?) Mirar los apuntes | 1 |
| (?) Mirar la contraportada | 1 |
| Ver qué nivel me requiere el texto | 1 |
| n=44 | |

TABLA 10. Acciones que el alumnado declara hacer antes de leer un texto en inglés.

NOTA: Nos basamos en los comentarios escritos en el cuestionario preoperatorio.

| <i>¿Qué haces o miras normalmente DESPUÉS de leer cualquier texto en inglés?</i> | |
|---|-----------|
| Releer el texto para terminar de entenderlo | 12 |
| Resumir/Repasar/Imaginar/Reflexionar lo leído | 11 |
| Encontrar las palabras clave o las ideas principales | 5 |
| Volver a las palabras o frases que no entiendo | 4 |
| Nada | 4 |
| Apuntar las palabras que no conocía y buscar su significado en el texto o en un diccionario | 3 |
| Utilizar el traductor | 3 |
| Comentar lo que he leído con otras personas | 1 |
| (?) Leer otros textos relacionados | 1 |
| n=44 | |

TABLA 12. Acciones que el alumnado declara realizar después de leer un texto en inglés.

NOTA: Nos basamos en los comentarios escritos en el cuestionario preoperatorio.

| <i>¿Qué haces o miras normalmente MIENTRAS lees cualquier texto en inglés?</i> | |
|--|----------|
| Leer el texto directamente | 9 |
| Subrayar o apuntar palabras que no entiendo | 8 |
| Tratar de entender lo que dice (=deducir) | 5 |
| Señalar las palabras o frases claves del texto | 4 |
| Nada | 3 |
| Mirar las palabras remarcadas | 2 |
| Mirar el contexto que lo rodea | 2 |
| Fijarme en la estructura del texto | 2 |
| Mirar fotos (si las hay) | 1 |
| Fijarme en los subtítulos del texto | 1 |
| Fijarme en verbos y sujetos | 1 |
| (?) Escuchar música | 1 |
| (?) Comer | 1 |
| n=44 | |

TABLA 11. Acciones que el alumnado declara llevar a cabo mientras lee un texto en inglés.

NOTA: Nos basamos en los comentarios escritos en el cuestionario preoperatorio.

5.4. Acerca de otras consideraciones relevantes de la investigación

En este último apartado de resultados, nos gustaría aportar algunas consideraciones finales que son relevantes para esta investigación. Hay que subrayar que en la actividad en ICG, las y los alumnos descartaron ese miedo a encontrarse con textos en lenguas no exploradas con anterioridad. Este cambio de perspectiva lo plantean las y los participantes cuando realizan la actividad de debate en grupo, en la que, *grosso modo*, declaran que pueden entender algo de todas las lenguas la gran mayoría de veces.

| |
|---|
| GRABACIÓN 03 (líneas 19 y 20) A2: [...] la actividad está guay pero a veces no entendía nada (risas) pero luego: pues he visto que consistía un poco en eso y en mirar palabras qué palabras podías deducir y cuáles no |
| GRABACIÓN 03 (líneas 23 y 24) A3: es bastante curioso como son las lenguas y lo diferentes que son cada una de cada cual pero al fin y al cabo hay palabras que se parecen [...] |
| GRABACIÓN 06 (línea 25) A3: yo cuando la leías te dabas cuenta de que sabías más cosas de las que o al menos creemos que sabemos más cosas [...] |

De hecho, algo parecido también nos hicieron llegar cuando contestaron a la pregunta 3 del cuestionario postoperatorio, donde se les proponía contestar a aquello que habían aprendido en la actividad con canciones. Seguidamente, proponemos algunas de las respuestas que dieron las y los estudiantes en el cuestionario posterior a la experiencia didáctica:

| |
|--|
| - <i>“Que puedes entender alguna palabra suelta de un idioma totalmente diferente al tuyo habitual.”</i> |
| - <i>“Que nos engañamos nosotros mismos al decir No sé este idioma. Es decir, he visto que si nos paramos a pensar podemos llegar a entender mucho”.</i> |
| - <i>“Podemos entender mucho más de lo que pensamos de idiomas que no conocemos.”</i> |
| - <i>“Unes llengües són similars, si saps una llengua, pots aprendre una altra llengua similar fàcilment.”</i> |
| - <i>“Que puedes saber el significado de algunas frases/palabras, aunque no conozcas el idioma a partir de lo que sabes del tuyo.”</i> |
| - <i>“He aprendido que hay un inmenso parecido entre muchas lenguas.”</i> |

Ciertamente, en estas declaraciones yace la idea de IC y muchas y muchos alumnos se conceptualizan, siguiendo las respuestas que dieron para una de las afirmaciones inspiradas en la obra BALLI, como “mejores” aprendices de lenguas adicionales. Junto con esto, también nos gustaría comentar las respuestas que dieron las y los participantes en la pregunta 26 del cuestionario preoperatorio. En ella, las y los alumnos comentan que cuando no entienden suficientemente en inglés, se sienten “mal por no saber nada” (10 estudiantes), “frustrados/as” (5 informantes), u otros adjetivos que emplean como “impotentes”, “inútiles”, “confusos/as”, “tontos/as” (2 discentes) para cada respuesta). Por lo tanto, confunden el hecho de no entender todo lo que hay en un texto con no entender nada. Curiosamente, esto contrasta con su percepción de las lenguas y de su valoración acerca de la posibilidad y viabilidad de llevar a cabo una actividad con IC con canciones en lenguas desconocidas por su cuenta y con otras lenguas de su interés.

En este sentido, querríamos añadir algunos de los comentarios que nos hicieron llegar las y los informantes en el cuestionario postoperatorio acerca del feedback de la actividad y de la posibilidad de plantear una actividad de IC con otras lenguas. Ciertamente, en la pregunta 4 del cuestionario posterior a la experiencia didáctica, 33 alumnas y alumnos de un total de 46 (es decir, un 70%) comentan que podrían hacer esta actividad perfectamente en sus casas porque se requiere poco material y porque pueden acceder a ella a través de los medios de comunicación. De estas y estos participantes, algunas y algunos comentan que estaría bien contar con el apoyo de alguien y sentirse con ánimos para llevarla a cabo. Estas declaraciones podrían servirnos para el planteamiento de la didáctica de la IC con una cierta continuidad en los centros educativos, como podría ser una exposición reiterada al enfoque intercomprensivo y a la enseñanza explícita de un conjunto de estrategias en intercomprensión, como, por ejemplo, los Siete Cedazos de EuroCom.

Por otro lado, también nos gustaría hacer hincapié en dos de las preguntas que planteamos en el cuestionario postoperatorio (preguntas 6 y 7) acerca del alcance de la experiencia didáctica en IC con las dos lenguas germánicas meta: alemán y holandés.

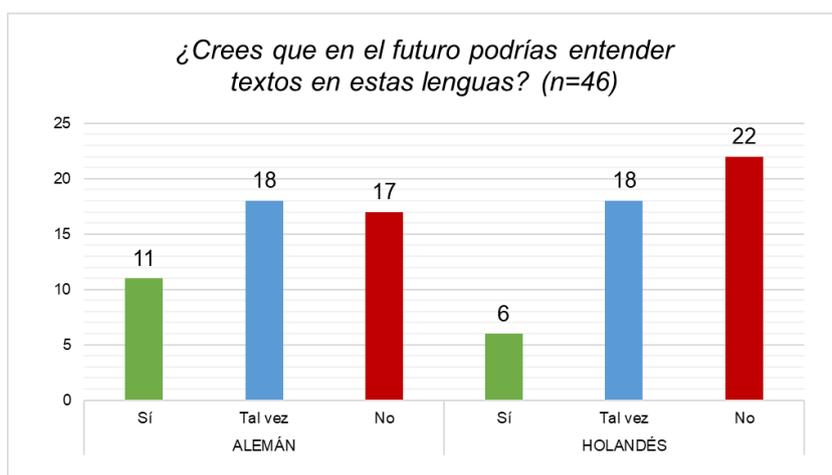


GRÁFICO 2. Respuestas del alumnado acerca de su posible comprensión de textos en alemán y holandés.

A pesar de que hay un número reducido de alumnas y alumnos que comenta que sí podría entender textos en las lenguas meta, si sumamos los valores de “Sí” y “Tal vez”, podríamos decir que, por un lado, 29 participantes (el 63%) serían capaces de entender textos en alemán y, por otro lado, 24 (el 52%) lo podrían hacer en holandés. Hay una diferencia notable de un 11% entre el alemán y el holandés, la cual creemos que se debe al desconocimiento del holandés por parte de los informantes. Este aspecto lo mencionan, de hecho, durante el debate en grupo:

GRABACIÓN 01 (línea 30)

A2: {(B) yo del holandés no sabía de la existencia}

GRABACIÓN 04 (líneas 1 y 2)

A1: hemos trabajado: el alemán y el neerlandés o el holandés y:: no sé vosotros pero yo no sabía nada de ellas

A2: na(d)a yo tampoco no sabíamos nada de ellas pero ahora sabemos un poco más

GRABACIÓN 05 (línea 9)

A1: [...] he dicho holandés como podría ser otra cosa la verdad

GRABACIÓN 07 (líneas 3 y 4)

A1: [...] bueno el holandés nos ha costado más:: entender las palabras que dice

En cierto modo, las y los alumnos visualizan al alemán como una lengua más cercana, puesto que según los idiomas que dijeron que querían estudiar en un futuro (pregunta 39 del cuestionario preoperatorio), esta lengua la mencionaron en varias ocasiones. Por esa razón, planteamos un gráfico acerca de qué futuras lenguas declaran que querrían aprender las y los discentes:

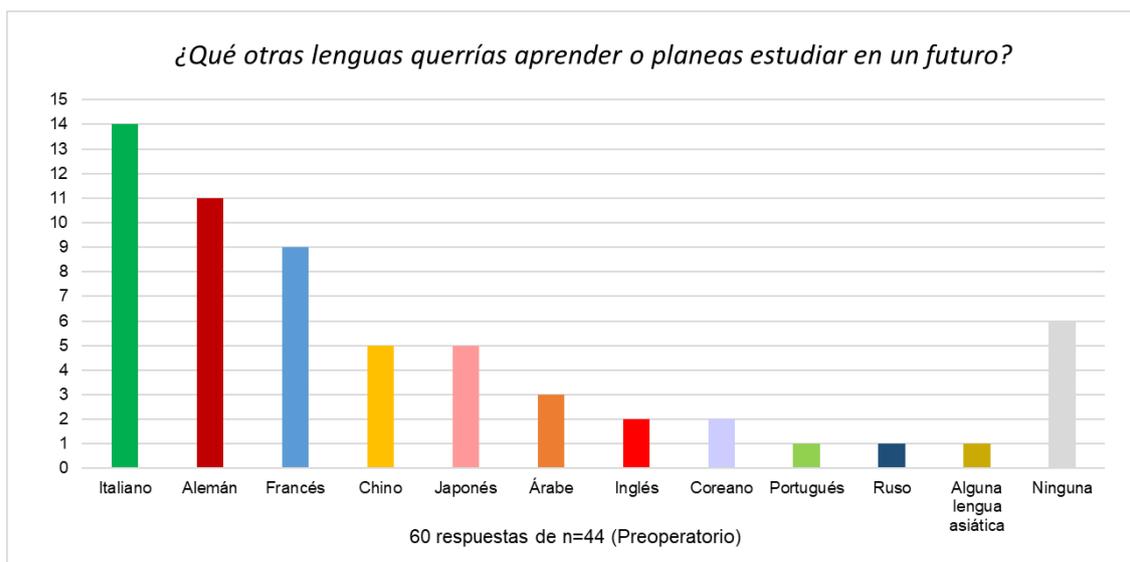


GRÁFICO 3. Futuras lenguas que las y los informantes querrían estudiar. NOTA: El aprendizaje del inglés que declaran dos participantes hace referencia a su intención de mejorar su nivel en el futuro.

Tal como podemos observar en el gráfico 3, hay tres lenguas de aprendizaje futuro que destacan por encima de las demás y estas son italiano, alemán y francés. Son las otras tres LA, junto al inglés, que se pueden llegar a enseñar en la enseñanza obligatoria. No obstante, cada centro educativo, en función de la formación de sus docentes y de la demanda de las y los estudiantes, puede ofrecer estas lenguas como materias optativas o no. En el caso del instituto donde realizamos la experiencia, el francés es la lengua adicional que se estudia en la ESO. Sin embargo, en el debate en grupo, las y los alumnos mencionaron el francés y el italiano como dos lenguas con las que, llegado el caso, se pudiera plantear una actividad en IC con canciones (véase §9.2.7.).

Por otra parte, también son curiosos los casos del chino y el japonés, lenguas que cinco estudiantes declaran querer estudiar, respectivamente. Estos 5 informantes consideran que el chino podría ser muy importante para su futuro como posible “segunda *lingua franca*”, mientras que el japonés es una lengua que les interesa por su contacto continuo con la cultura japonesa (*anime*, mangas, videojuegos, etc.). A pesar de que estos resultados no son relevantes para contestar a las preguntas de investigación, creemos que podrían dar luz a futuros trabajos. A continuación, discutimos los resultados teniendo en cuenta algunas de las obras citadas en el marco teórico.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado, relacionamos los datos obtenidos en nuestro estudio con aquellos hallados en algunas obras mencionadas anteriormente en el marco teórico. Primero, en cuanto al trabajo de Arenare, Carrasco Perea y López Ferrero (2021), podemos encontrar varias similitudes. Si bien en esta investigación se observó una mejora para identificar las lenguas románicas antes y después de realizar un módulo corto en IC románica, en nuestro proyecto ha sucedido lo mismo, ya que el alumnado ha sabido identificar mejor aquellos enunciados en alemán y holandés después de la corta actividad llevada a cabo con canciones en IC germánica. Además, en Arenare, Carrasco Perea y López Ferrero (2021) hubo un descenso de las respuestas marcadas con la opción “No lo sé (identificar)” en el postest (que equivale a nuestro postoperatorio), ya que el alumnado cambió de mentalidad al ver una lengua aparentemente desconocida y quiso arriesgarse a identificar a qué lengua pertenecía un enunciado. En nuestra investigación ha sucedido algo similar: el número de respuestas con “No lo sé” ha disminuido, por lo que las y los alumnos han demostrado tener más confianza a la hora de identificar la lengua de una serie de enunciados.

Este resultado demuestra, en consonancia con lo que hemos tratado en el apartado sobre la didáctica de la IC (§2.1.) que, a pesar de que haya lenguas que se desconozcan inicialmente, las y los aprendices tienen una capacidad para reconocer los elementos similares de esas lenguas en cuestión. Si seguimos la definición que dimos para el término *didáctica de la IC* (Clua y García Santa-Cecilia, 2019), las y los estudiantes activaron su propio bagaje lingüístico para comprender una o más lenguas basándose en los elementos que comparten con otras y que, de una u otra manera, conforman su repertorio lingüístico.

Por otra parte, y basándonos en las obras que investigaron con canciones (§2.2), no hemos encontrado ninguna evidencia aparente para constatar que el trabajo con canciones siguiendo el enfoque intercomprensivo puede resultar significativo para el aprendizaje de lenguas adicionales, puesto que la experiencia didáctica que realizamos fue breve y tampoco era viable llevar a cabo un estudio longitudinal. Sin embargo, creemos que una exposición a una práctica continuada de ejercicios con canciones podría favorecer, basándonos en Legg (2009), Pérez Aldegue y Leganés Lavall (2012) y Zingaro (2017), la memorización de fonemas, estructuras morfosintácticas y elementos léxicos. De hecho, consideramos que, durante la experiencia didáctica intercomprensiva, el alumnado tuvo una buena predisposición de lectura (*reading readiness* de Sundberg & Cardoso, 2018) para tratar de identificar todos aquellos elementos que podía inferir desde sus lenguas de partida. Por lo tanto, tal como hemos indicado en el marco teórico y especialmente con Failoni (1993), Green (1993) y Bokiev e Ismail (2021), la aplicación de actividades con canciones en secundaria con la metodología intercomprensiva fomenta no solo el aprendizaje paralelo de otras lenguas adicionales, sino que también evidencia un cambio de actitudes y de creencias. En otras palabras, nos referimos a la propia reflexión que realizaron las y los discentes sobre el aprendizaje de lenguas y a su disposición para abrirse a nuevas lenguas y culturas.

En este sentido, en nuestro estudio hemos podido comprobar cómo las valoraciones de algunas afirmaciones cambiaron del cuestionario preoperatorio al postoperatorio. De hecho, hemos podido observar cómo las y los alumnos han hecho gala de una actitud más proactiva por querer aprender otras lenguas, aspecto que varias obras consideraron como un aspecto positivo para un proceso efectivo de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales y de empleo de unas estrategias de aprendizaje (Franklin-Guy, 2006; Mantle-Bromley, 1995; Mori, 1999; Stevick, 1980).

Otro elemento que encontramos fue que el alumnado valoró la potencialidad del inglés como lengua que les permitió llegar a entender parte de los elementos de los otros idiomas. Por lo tanto, estaremos de acuerdo con que el alumnado vio el poder de transferibilidad del inglés (Hemming, Klein y Reissner, 2011) e incluso su aparente base románica (Grzega, 2005; Klein, 2008), ya que pudieron ser capaces de identificar algunas palabras en español, catalán y francés en las canciones propuestas en la experiencia didáctica en alemán y holandés (véase §0, §0).

Si en nuestro estudio resultó relevante analizar las actitudes de los aprendices en la adopción de una posición favorable hacia al plurilingüismo, también ha sido importante abordar qué tipo de estrategias de aprendizaje creen que emplean nuestros discentes. A lo largo de nuestra observación de aula, vimos que el modelo interactivo (Solé, 2000; Kintsch, 2004) adquirió una importancia fundamental para elaborar el significado global de las canciones. Además, nuestro planteamiento para la actividad en IC germánica fue primero de *scanning* (lectura rápida) y después de *skimming* (lectura atenta), a partir de las cuales las y los estudiantes de nuestra investigación se concentraron en identificar, en su mayoría, los nombres propios y los pronombres para acceder a la idea general de las dos canciones.

Por último, debemos hacer una comparación acerca del empleo de las estrategias que las y los participantes declararon utilizar en la lectura de un texto en inglés con el empleo de aquellas a lo largo de la actividad en ICG. Hay que destacar que algunas y algunos discentes expusieron que durante el proceso de lectura de un texto en inglés subrayaban aquello que no sabían. Esto contrasta con lo que llevaron a cabo en la actividad, puesto que señalaron los aspectos que sí pudieron adivinar. En lo que respecta al proceso posterior a la lectura de un texto en inglés, muchas y muchos alumnos apuntaron que escribían aquellas palabras que no entendían o que sencillamente releían el texto sin llevar a cabo una reflexión. No obstante, en la realización de la actividad con canciones en ICG, todas y todos reflexionaron por medio del debate. En ella, los y las estudiantes declararon adoptar una actitud favorable para explorar las lenguas nuevas en cuestión y apostar por aquello que podían ser capaces de hacer a partir de lo que ya sabían en otras lenguas. Sobre la base del trabajo de Bonvino, Fiorenza y Cortés Velásquez (2018), podemos decir que los resultados obtenidos en nuestra investigación acerca del empleo de las estrategias de aprendizaje supusieron un punto de inflexión para concluir que el alumnado ya se había apropiado sin enseñanza explícita de una caja de herramientas estratégicas que le ayudarían a resolver una tarea de lectura de un texto en una lengua desconocida.

7. CONCLUSIONES

7.1. Conclusiones del trabajo

Para concluir este estudio, haremos referencia a las hipótesis y preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, nos preguntábamos si después de realizar una experiencia didáctica en intercomprensión en lenguas germánicas habría una mejora en la habilidad del alumnado de secundaria para identificar los fragmentos escritos en alemán y holandés (pregunta e hipótesis I, §3., página 14). En efecto, no solamente ha habido una mejora en el grado de identificación de los enunciados en las lenguas meta de la actividad (alemán y holandés) por parte del alumnado después de realizar una actividad con canciones en ICG, sino también un descenso en el número de respuestas con la opción “No lo sé” al preguntarle en qué lengua estaban escritos unos enunciados. Así, nuestras y nuestros alumnos parecen haber perdido el miedo a responder incorrectamente e, incluso también, a enfrentarse con enunciados en lenguas poco o nada conocidas para tratar de inferir, a partir de su propio bagaje lingüístico, algunos de sus elementos gramaticales.

En relación con la segunda hipótesis y pregunta de investigación (punto II, §3., página 14), hemos podido constatar que se han producido diversos cambios en las percepciones del inglés y de otras lenguas después de llevar a cabo una actividad en IC germánica con el alumnado de secundaria que conformaba nuestra muestra. Algunas afirmaciones de la obra BALLI que planteamos en el cuestionario postoperatorio recibieron unas valoraciones más positivas en comparación con los resultados del cuestionario preoperatorio, como, por ejemplo, la mayor importancia del inglés en su entorno, el valor de traducir en el aprendizaje del inglés o de otras lenguas, su mejor concepción de sí mismos/as como aprendices de lenguas y el vínculo entre el inglés y otras lenguas, sean desconocidas para los discentes o sean sus lenguas de uso habitual. Por lo tanto, confirmamos en gran medida nuestra hipótesis, puesto que algunas actitudes que declaran las y los informantes no son las mismas después de la realización de una actividad en ICG.

Si hacemos referencia a las creencias de empleo de las estrategias de aprendizaje (punto III, §3., página 15), debemos concluir que las dos estrategias que las y los estudiantes más afirman emplear en la lectura de un texto en inglés (indagar en palabras parecidas a lenguas que conocen e intentar adivinar el significado de las palabras a partir del contexto) son, de hecho, las que aplican en mayor medida en la realización de la actividad en IC germánica. Sin embargo, hemos notado que dos de las estrategias que las y los participantes declaran que emplean menos (hacer anotaciones y agrupar las palabras en función de su categoría gramatical), han sido mencionadas en el debate en grupo y, a la vez, observadas por la investigadora durante la realización de la actividad en ICG y plasmadas, también, en las fichas de trabajo de las y los alumnos. A pesar de haber analizado los datos declarativos de las y los alumnos, no podemos llegar a confirmar por completo la hipótesis, ya que la corta duración de la secuencia didáctica en ICG no nos ha permitido comprobar el alcance de las demás estrategias de aprendizaje que hemos señalado.

7.2. Limitaciones del trabajo

Como principal limitación de este estudio, debemos subrayar la poca duración de la actividad en IC germánica. Tan solo pudimos realizar una sesión de una hora, por lo que la finalidad de la experiencia didáctica fue simplemente un primer y breve encuentro con el enfoque de la IC. No obstante, hemos contribuido a (1) despertar en las y los alumnos el interés por otras lenguas germánicas, (2) invitarles a adoptar una actitud distinta ante las lenguas y (3) ayudarles a hacerles descubrir el potencial que tienen para establecer relaciones entre otras lenguas y para comprender y aprender nuevas lenguas a partir de las que ya conocen. A pesar de esta limitación en nuestra investigación, hemos podido constatar varios cambios antes y después de llevar a cabo una experiencia didáctica en IC germánica que nos pueden ayudar a valorar futuros proyectos.

Por otra parte, somos conscientes de que podríamos haber realizado nuestro estudio con un mayor número de estudiantes de diferentes cursos y/o distintos centros educativos. Tal vez, también podríamos haber contemplado otras canciones (sea en mayor cantidad o sea de otros géneros musicales) para enriquecer nuestro trabajo. Sin embargo, consideramos que la muestra de sujetos propuesta es aceptable y realista para poder extrapolar los resultados de nuestro proyecto a grupos de secundaria y que las canciones escogidas hayan servido para acercar a las y a los alumnos a escuchar y leer canciones en lenguas que no habían explorado anteriormente.

7.3. Futuras líneas de investigación

Como futuras investigaciones, podríamos desarrollar un estudio acerca de cómo una exposición continuada en IC podría ayudarnos a establecer con mayor rapidez y efectividad las hipótesis de transferencia entre lenguas. De hecho, en el desarrollo de este proyecto ha surgido la idea de una tesis doctoral sobre la didáctica de la IC aplicada entre las familias germánica y románica. En nuestro trabajo, las y los informantes declararon que, de entre las lenguas que les gustaría aprender, se encontraban el italiano, el alemán y el francés. No sería desacertado plantearnos un estudio en el que aunemos dos familias lingüísticas para investigar las aptitudes, actitudes y creencias de las y los estudiantes. También podría ser interesante realizar esto con las y los docentes de inglés como lengua adicional, puesto que parte del interés que despiertan en sus alumnas y alumnos por este idioma (y, quizás, por otros) depende de su labor educativa.

Otro posible trabajo podría ser la planificación, diseño y aplicación de un proyecto en IC con canciones pop en lenguas germánicas para fomentar la apertura hacia otras lenguas y potenciar el carácter pedagógico de estos tipos de textos. Como habíamos hecho constar en nuestro marco teórico, los proyectos en IC germánica son escasos y, a causa de los avatares de la evolución tecnológica, tan solo dos, EuroComGerm y el manual INTEGER, están disponibles actualmente. Por esa razón, podría ser muy positivo poder contar con un trabajo en IC germánica creado en el contexto catalán para divulgarlo, siempre que sea posible, a otros países del mundo.

8. REFERENCIAS

- Abdi, H., y Asadi, B. (2015). A Synopsis of Researches on Teachers' and Students' Beliefs about Language Learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(4),104-114. Available at <https://www.arcjournals.org/> [Consulta: 22 de junio de 2022]
- American Academy of Child & Adolescent Psychiatry [AACAP] (october 2017). Listening to Music and Watching Music Videos. *Facts For Families Guide*, 40. Available at https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/The-Influence-Of-Music-And-Music-Videos-040.aspx [Consulta: 3 de junio de 2022]
- Arenare, G. (2022, en prensa). Leggere oltre la famiglia linguistica - Intercomprensione e strategie di lettura fra lingua romanze e EFL per una didattica precoce del plurilinguismo. Pendiente de publicación en la revista *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*.
- Arenare, G., Carrasco Perea, E., y López Ferrero, C. (2021). Romance languages and EFL: friends or foes? A study on the effects of romance intercomprehension training on plurilingual competence and EFL reading skills in young learners. *International Journal of Multilingualism*, 1, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2021.2019746>
- Bastidas, J. A., y Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, 51, 163-181. <http://dx.doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Bokiev, D., e Ismail, L. (2021). Malaysian ESL Teachers' Beliefs and Practices Regarding the Use of Music and Songs in Second Language Teaching. *The Qualitative Report*, 26(5), 1497-1521. <http://dx.doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4350>
- Bonvino, E., y Cortés Velásquez, D. (2016). Il lettore plurilingue. *Lend, Lingua e Nuova Didattica*, 4, 111–130. Disponible en <http://hdl.handle.net/11590/312265>
- Bonvino, E., Fiorenza, E., y Cortés Velásquez, D. (2018). Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings. *Frontiers in Communication*, 3(29), 1-15. <http://dx.doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029>
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles* (3rd ed.). Pearson Education.
- Caddéo, S., y Jamet, M. C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Cambra, M., y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961651>

- Capucho, F. (2011). Intercomprensione fra lingua appartenenti a diverse famiglie linguistiche. In M. de Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 223-241). Wizarts Editore.
- Carrasco Perea, E., y Melo-Pfeifer, S. (2018). La integración curricular de la IC en los centros educativos: ¿proyecto futurible y sostenible? Un estudio comparativo Cataluña-Hamburgo. In C. Helmchen & S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Plurilingual literary practices at school and in teacher education* (pp. 163-197). Peter Lang.
- Carullo, A. M. (Coord.) (2007a). *InterRom. Intercomprensión en lenguas romances: propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. 1: De similitudes y diferencias*. Del Copista.
- Carullo, A. M. (Coord.) (2007b). *InterRom. Intercomprensión en lenguas romances: propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. 2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual*. Del Copista.
- Castagne, E. (2004). *European Intercomprehension (EIC) research program*. Link no disponible: <http://logatome.eu/ice.htm> [Consulta: 20 de junio de 2022]
- Chamot, A. U., y O' Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison Wesley Longman.
- Clua, E., y García Santa-Cecilia, Á. (2019). Plurilingüismo e intercomprensión: enfoques para el entendimiento en la diversidad. Dentro de C. López Ferrero & J.-T. Pujolà (Ed.), *La didáctica de lenguas de par en par: Diálogo entre teoría y práctica - Homenaje a Ernesto Martín Peris* (pp. 40-60). Difusión S.L.
- Cohen, D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (1990). *Language Strategy Use Survey*. Available at https://carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/Lg_Strat_Srvy.html [Consulted: 18th June 2022].
- Council of Europe (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment [CEFR]* (Edición de 2002 en español: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [MCER]). Language Policy Division.
- Council of Europe (2008). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Versión en español: MAREP - Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas). Language Policy Division.
- Davis, G. M. (2017). Songs in the young learner classroom: a critical review of evidence. *English Language Teaching Journal*, 71(4), 445–455. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccw097>
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.

- De Carlo, M., y Anquetil, M. (2019). Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC). *EL.LE*, 8(1), 163-234. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008>
- De Castro Martínez, N. (2014). *El uso de la música para la enseñanza del inglés: el Lipdub*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8415/1/TFG-O%20410.pdf>
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3rd edition). Prentice-Hall.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., y Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Routledge.
- Eide Calatayud, D. (2021). La intercomprensión oral entre el español y el portugués en actos de habla informales. Creencias lingüísticas del estudiantado de la Universidad de Extremadura y la Universidade de Évora. *Vírgula Revista del Grado en Español: Lengua y Literaturas*, 2-3, 146-193. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/116550>
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Clé International.
- Failoni, J. W. (1993). Music as Means to Enhance Cultural Awareness and Literacy in the Foreign Language Classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, 97-106.
- Ferreira Barcelos, A. M. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach* [Doctoral dissertation, University of Alabama]. Available at tede.ibict.br/tde_arquivos/1/TDE...01.../AnaMariaAFBarcelos.pdf
- Flores González, C. (9 de febrero de 2021). *¿Qué idiomas se hablan en Europa?* [Entrada de blog, Tatutrad S.L.]. Disponible en <https://tatutrad.net/que-idiomas-se-hablan-en-europa/> [Consulta: 3 de abril de 2022].
- Franklin-Guy, S. (2006). *The interrelationships among written language ability, self- concept, and epistemological beliefs* [Doctoral dissertation, Wichita State University]. Available at <https://soar.wichita.edu/handle/10057/550>
- Green, J. M. (1993). Student Attitudes Toward Communicative and Non-Communicative and Non-Communicative Activities: Do Enjoyment and Effectiveness Go Together? *The Modern Language Journal*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01938.x>

- Grzega, J. (2005). The role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills. *Journal for EuroLinguistiX*, 2, 1-18.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching* (4th ed.). Longman.
- Hemming, E., Klein, H. G., y Reissner, C. (2011). *English — the Bridge to the Romance Languages*. Shaker.
- Hockett, C. F. (1958). *A course in modern linguistics*. MacMillan.
- Hong, K. (2006). *Beliefs about language learning and language learning strategy use in an EFL context: a comparison study of monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students*. [Doctoral dissertation, University of North Texas]. Available at <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5270/m1/1/>
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119–132). Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-294. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Hufeisen, B., y Marx, N. (2007). *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Shaker.
- Hufeisen, B., y Neuner, G. (Eds.) (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning - German after English*. Council of Europe Publishing.
- Jamet, M. C. (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Publifarum*, 11, 1-31.
- Judd, E., Tan, L., y Walberg, H. (2001). *Teaching Additional Languages*. International Academy of Education.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th Ed.). International Reading Association.
- Klein, H. G. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? *Études de linguistique appliquée*, 149(1), 119-128. <http://dx.doi.org/10.3917/ela.149.0119>
- Lauría de Gentile, P., Merzig, B., Trovarelli, S., van Muylem, M., y Wilke, V. (2016). *INTEGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Brujas.

- Legg, R. (2009). Using music to accelerate language learning: an experimental study. *Research in Education*, 82(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7227/RIE.82.1>
- López Barrios, M. (2011). Descubriendo un mundo de similitudes y diferencias: intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes. *Lingüística en el Aula*, 10, 9-20.
- López Barrios, M., y Helale, G. (2010). Developing Intercomprehension in English, Dutch and German: A Methodological Model. In M. López Barrios (Ed.), *EFL and Art: Learning English with all our senses. Selected papers from the XXXV FAAPI Conference* (pp. 281-290). FAAPI.
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O., y Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en les seves constel·lacions: glossari*. Disponible en la web de <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario> [Consulta: 16 de marzo de 2022]
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, 79(3), 372-386. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01114.x>
- Marx, N. (2011). Reading across the Germanic languages: Is equal access just wishful thinking? *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 467-483. <http://dx.doi.org/10.1177/1367006911429517>
- Meissner, F.-J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. Towards the analysis of plurilingual language processing. In L. N. Zybatow (Ed.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung* (pp. 31-57). Peter Lang.
- Melo-Pfeifer, S. (2012). Intercomprehension between romance languages and the role of English: A study of multilingual chat rooms. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120-137. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2012.679276>
- Möller, R., y Zeevaert, L. (2010). Da denke ich spontan an ‚Tafel‘: Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21(2), 217-248.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 377-415. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00094>
- O'Malley, J. M., y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1989). *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Available at https://www.academia.edu/26517283/Strategy_Inventory_for_Language_Learning_SILL [Consulta: 21 de junio de 2022]

- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Pérez Aldeguer, S., y Leganés Lavall, E. N. (2012). La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de lengua extranjera de primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 127-143. Disponible en <https://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/139>
- Pishva, Y. (2019). L'enseignement du français à travers l'approche intercomprehensive dans les écoles bilingues : Analyse de l'expérience de formation des enseignants dans les Balkans. *EL.LE*, 8(1), 107-120.
- Quasimodo, S. (2020). *Learning strategies in pluralistic approaches to language learning: a study of intercomprehension between Romance languages university students*. [Master Thesis, Università Ca'Foscari, Venezia]. Disponible en <http://dspace.unive.it/handle/10579/17777>
- Rekelj, C. M. (2013). *Spanischsprachige Musik im Italienischunterricht zur Förderung von Mehrsprachigkeit: Ein Beitrag zur Interkomprehensionsdidaktik*. [Diplomarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz]. Verfügbar in <https://unipub.uni-graz.at/obvugr/231705>
- Robert, J.-M. (2011). L'inglese: un pont vers la langue romane. En M. De Carlo (Ed.), *Intercomprehensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 242-251). Wizarts Editore.
- Ronjat, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Protat frères.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. <http://dx.doi.org/10.2307/3586011>
- Rubin, J. (1981). The study of cognitive processes in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2), 117-131. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/2.2.117>
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15-30). Prentice Hall.
- Salas Alvarado, J., y López Benavides, S. (2017). El uso de canciones populares en el aula de inglés para mejorar las habilidades de escucha y habla de estudiantes de secundaria. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 3(5), 113-139. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6329697>
- Serrano López, R. (2021). *La intercomprensión en llengües romàniques: anàlisi de projectes europeus i futurs plantejaments educatius*. [Treball de Fi de Grau, Universitat Pompeu Fabra]. Disponible a <http://hdl.handle.net/10230/48766>

- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Steil, K. R. (2018). *Plurilingual approach to teaching English as a foreign language to primary students: An exploratory study in a Catalan school*. [Unpublished Master's thesis, Universitat de Barcelona].
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Newbury House Publishers.
- Sundberg, R., y Cardoso, W. (2018). Learning French through music: the development of the Bande à Part app. *Computer Assisted Language Learning*, 32(1-2), 49-70. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1472616>
- Tegge, F. (2018). Pop songs in the classroom: time-filler or teaching tool? *English Language Teaching Journal*, 72(3), 274-284. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx071>
- Ten Thije, J. D., y Zeevaert, L. (2007). *Receptive Multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. John Benjamins Publishing Company.
- University of Tromsø (1999). *IGLO - Intercomprehension in Germanic Languages Online*. Enlace no disponible: <http://tea.fernuni-hagen.de/iglo/Install/kurs/Ressourcen/start.htm> [Consulta: 20 de junio de 2022]
- VOX Voksenopplæringsinstituttet (2003). *SIGURD - The Socrates Initiative for Germanic Understanding & Recognition of Discourse*. Enlace no disponible: <http://www.statvoks.no/sigurd> [Consulta: 20 de junio de 2022]
- Wilke, V., y Götze, K. (27 noviembre - 1 diciembre de 2017). *Interkomprehension in germanischen Sprachen: die Erforschung von Lesestrategien*. XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos (ALEG). Germanística en Latinoamérica: nuevas orientaciones - nuevas perspectivas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (pp. 489-503).
- Wilke, V., y Lauría de Gentile, P. (2016). La intercomprensión en lenguas germánicas en el contexto hispanohablante. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8(8), 173-195.
- Wilke, V., Lauría de Gentile, P., Merzig, B., y Trovarelli, S. (2012). *El proyecto de intercomprensión en lenguas germánicas en el marco de la UNASUR*. V Congreso Internacional de Letras, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (pp. 2974-2981).
- Wolff, H. (1959). Intelligibility and inter-ethnic attitudes. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 34-41.
- Zingaro, A. (2017). Promuovere la motivazione nella classe multilivello: uso della canzone nell'unità stratificata e differenziata. *Studia de Cultura*, 9(1), 193-205. <https://dx.doi.org/10.24917/20837275.9.1.17>

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionarios planteados para el trabajo

ANEXO 1.1. Cuestionario preoperatorio

CUESTIONARIO PARA TRABAJO FINAL DE MÁSTER - UNIVERSIDAD DE BARCELONA

BLOQUE INICIAL

Hola! ¡Hola! Hello!

Soy Raquel Serrano López, alumna del Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona. Ahora mismo estoy realizando mi Trabajo Final de Máster y estoy investigando sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los institutos y sobre la relación del alumnado con el inglés y otras lenguas. Por ello, me gustaría que respondieras este cuestionario para que ayudarme con mi investigación.

El cuestionario contiene **55 preguntas** y contestarlo no te llevará más de **20 minutos**. Responde con la máxima sinceridad posible, ya que los resultados que extraiga en este estudio podrán mostrar cómo es la situación actual de las lenguas en secundaria. Y solo una cosa más: los datos que introduzcas en este cuestionario serán tratados de forma anónima.

Dicho esto...

Moltes gràcies per participar! ¡Muchas gracias por participar! Thanks for participating!

Aceptación de los datos

- He leído y acepto el tratamiento de mis datos de carácter personal de forma anónima, únicamente para los fines de este estudio.

Introduce tu correo electrónico (del instituto, preferiblemente, aunque también puedes poner el personal).

BLOQUE LAS LENGUAS Y YO

A continuación, tendrás que responder a tres preguntas relacionadas con el uso de las lenguas en varios ámbitos, de las lenguas tratadas en el instituto y de las extraescolares de idiomas que realizas (o no).

1a. ¿Cuáles son tus lenguas habituales de uso según los siguientes ámbitos? Puedes elegir más de una opción. COMENTARIO: el ámbito personal se refiere a las lenguas usadas en casa, con familiares y amistades; el ámbito académico, a las lenguas usadas en el aula y/o el centro educativo, y el ámbito público, a las lenguas usadas en la calle (para obtener algún bien o servicio).

| | Español/ Castellano | Catalán | Inglés | Árabe | Chino | Francés | Italiano | Rumano | Ruso | Otra(s) |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ámbito personal | <input type="checkbox"/> |
| Ámbito académico | <input type="checkbox"/> |
| Ámbito público | <input type="checkbox"/> |

1b. Si has seleccionado la opción Otra(s), escribe qué lenguas son. Si no la has seleccionado, escribe "No he seleccionado esta opción".

1c. Escribe cualquier otro comentario (si lo consideras necesario) en relación con tus lenguas habituales de uso. Si no, escribe "No comentaré nada más".

2. A continuación encontrarás las cuatro lenguas adicionales que se enseñan de manera oficial en los institutos de Cataluña. Habrás oído hablar alguna vez de los niveles A1, A2, B1, B2, etc. ¿Qué nivel crees que tienes en las siguientes lenguas? RECORDATORIO: A1 y A2 es para un nivel de usuario inicial, B1 y B2 es para un nivel de usuario intermedio, y C1 y C2 es para un nivel de usuario muy avanzado. También se contempla la posibilidad de que esa lengua no la hayas estudiado en el instituto, así que puedes seleccionar la opción "No estudiada".

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 | No estudiada |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Inglés | <input type="radio"/> |
| Francés | <input type="radio"/> |
| Italiano | <input type="radio"/> |
| Alemán | <input type="radio"/> |

BLOQUE PRÁCTICAS DE USO DEL INGLÉS

A continuación, verás tres preguntas acerca de las actividades que practicas con la lengua inglesa.

3. ¿Con qué frecuencia estás involucrado/a en las siguientes actividades?

| | Cada día | Dos o tres veces por semana | Entre tres y cuatro veces al mes | Una vez al mes | Rara vez y normalmente en clase de inglés | No hago esto |
|--|-----------------------|-----------------------------|----------------------------------|-----------------------|---|-----------------------|
| Leo libros/manga/cómics en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Leo las noticias en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ve series o películas en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ve las noticias y/o programas televisivos en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ve videos de YouTube en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Escucho música en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Juego a videojuegos en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hablo con gente de mi círculo en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hablo con gente no tan conocida en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Escribo textos/narrativas/poemas en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Intento pronunciar de la manera más correcta en inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4. ¿Ves las películas o series con subtítulos?

- Sí, en inglés.
- Sí, en mi lengua(s) habitual(es) de uso.
- A veces y mayoritariamente en inglés.
- A veces y mayoritariamente en mi(s) lengua(s) habitual(es) de uso.
- Casi nunca.
- No.

5. Además de, llegado el caso, escuchar música en inglés, ¿en qué otras lenguas lo haces?

BLOQUE SOBRE MI APRENDIZAJE CON EL INGLÉS

A continuación, verás un listado de enunciados en relación con lo que haces en inglés. Para ello hay el siguiente baremo para que te ubiques de una u otra manera. Se sigue una escala del 1 al 6, donde:

- o 1 = nunca
- o 2 = casi nunca
- o 3 = a veces
- o 4 = frecuentemente
- o 5 = la mayoría de las veces
- o 6 = siempre

Para memorizar/aprender nuevas palabras en inglés...

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. Observo cómo se estructura(n) la(s) palabra(s) (p. ej.: prefijos, sufijos, infijos, desinencias, etc.) | | | | | | |
| 7. Analizo la(s) palabra(s) para identificar su significado (p. ej.: happiness = quality of being happy) | | | | | | |
| 8. Agrupo la(s) palabra(s) en función de su categoría gramatical (p. ej.: "tree" is a noun, "be" is a verb, etc.) | | | | | | |
| 9. Asocio el sonido y/o la grafía de una nueva palabra con el sonido y/o grafía de una palabra familiar (p. ej.: physical from physics) | | | | | | |

Cuando leo un texto en inglés...

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 10. Planifico cómo voy a leerlo, observo cómo lo estoy leyendo y evalúo en qué grado lo he entendido | | | | | | |
| 11. Echo un vistazo al texto para coger la idea principal y después vuelvo a él y lo leo cuidadosamente. | | | | | | |
| 12. Leo un párrafo de un texto varias veces hasta que lo comprendo. | | | | | | |
| 13. Miro cómo está organizado el texto y presto atención a los títulos y subtítulos. | | | | | | |
| 14. Hago resúmenes/ anotaciones de la información que he leído en inglés. | | | | | | |
| 15. Predigo, a partir de lo que he ido leyendo, lo que aparecerá en el siguiente párrafo o párrafos. | | | | | | |
| 16. Intento buscar patrones dentro de las frases que incluye el texto. | | | | | | |
| 17. Me fijo en los elementos funcionales del texto (p. ej.: conectores, cifras, etc.). | | | | | | |
| 18. Traduzco palabra por palabra en mi mente. | | | | | | |

Cuando me encuentro con palabras o estructuras que no entiendo en inglés...

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 19. Busco adivinar su significado a partir de las pistas que me da el contexto (p. ej.: Barotrauma - physical injury caused by changes in pressure during an explosion - is a particular concern) | | | | | | |
| 20. Indago en palabras en mi lengua de referencia que son parecidas al inglés (p. ej.: encounter = encontrarse con). | | | | | | |
| 21. Utilizo un diccionario para poder obtener el significado detallado de las palabras. | | | | | | |
| 22. Intento agrupar las palabras en función de su campo semántico (p. ej.: vaccine and injury are related to something about health). | | | | | | |

23. ¿Qué haces o miras normalmente ANTES de leer cualquier texto en inglés?

24. ¿Qué haces o miras normalmente MIENTRAS lees cualquier texto en inglés?

25. ¿Qué haces o miras normalmente DESPUÉS de leer cualquier texto en inglés?

26. ¿Cómo te sientes cuando no comprendes 'suficientemente' en inglés?

BLOQUE MIS PERCEPCIONES ACERCA DEL INGLÉS Y OTRAS LENGUAS

A continuación, verás un listado de enunciados en relación con tus percepciones del inglés. Para ello, responde con total sinceridad las siguientes frases respondiendo en función de una de las opciones que hay escritas en las columnas. Seguidamente verás dos preguntas relacionadas con el parecido que ves del inglés con otras lenguas y de tu opinión sobre hasta qué punto llegarías a comprender otras lenguas.

| | En total desacuerdo | No muy de acuerdo | Bastante de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|------------------------|----------------------|------------------------|--------------------------|
| 27. La gente de mi alrededor piensa que es importante aprender inglés. | | | | |
| 28. Aprender inglés (o cualquier otra lengua) se basa en aprender muchas reglas gramaticales. | | | | |
| 29. Aprender inglés (o cualquier otra lengua) se basa en aprender listas de vocabulario. | | | | |
| 30. Aprender inglés (o cualquier otra lengua) es aprender cómo traducirla desde otras lenguas que conozco mejor. | | | | |
| 31. Tengo una habilidad especial que me ayuda a aprender inglés (y otras lenguas). | | | | |
| 32. Algunas personas tienen la habilidad especial que les ayuda a aprender inglés y varias lenguas. | | | | |
| 33. El inglés me ayuda a entender otros idiomas. | | | | |
| 34. La(s) lengua(s) que uso más frecuentemente tienen relación con el inglés. | | | | |
| 35. La estructura del inglés es difícil de entender. | | | | |
| 36. La música es importante para aprender inglés (o cualquier otra lengua). | | | | |

37. ¿En qué grado crees que el inglés se parece a los siguientes idiomas? Para ello, se establece un baremo que va del 0 (nada) al 5 (mucho).

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Italiano | | | | | | |
| Francés | | | | | | |
| Ruso | | | | | | |
| Alemán | | | | | | |
| Chino | | | | | | |
| Holandés / Neerlandés | | | | | | |
| Rumano | | | | | | |
| Portugués | | | | | | |
| Japonés | | | | | | |
| Árabe | | | | | | |

38. ¿En qué grado crees que eres capaz de comprender las siguientes lenguas? Para ello, se establece un baremo que va del 0 (nada) al 5 (mucho). RECUERDA: También puedes marcar la opción "Es mi lengua habitual de uso" si esta lengua forma parte de tu día a día o "Tengo conocimientos de ella" si la estudias o la has estudiado en algún momento puntual de tu vida académica/personal.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Es mi lengua habitual de uso | Tengo conocimientos de ella |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|------------------------------|-----------------------------|
| Italiano | | | | | | | | |
| Francés | | | | | | | | |
| Ruso | | | | | | | | |
| Alemán | | | | | | | | |
| Chino | | | | | | | | |
| Holandés/neerlandés | | | | | | | | |
| Rumano | | | | | | | | |
| Portugués | | | | | | | | |
| Japonés | | | | | | | | |
| Árabe | | | | | | | | |

39. ¿Qué otras lenguas querías aprender o planeas estudiar en un futuro? ¿Por qué?

BLOQUE EJERCICIO DE IDENTIFICACIÓN DE LENGUAS

A continuación, verás varias frases escritas. ¿Sabrías decir en qué lengua están escritas?

No tengas miedo de no saberlo o no responder bien a las preguntas: la gracia es esa. Siempre puedes "no mojar" y poner la opción "No lo sé", pero entonces el ejercicio no tiene sentido.

Quédate con la primera impresión al leer la frase y deduce a qué lengua te podría sonar. Si hay alguna palabra que hayas entendido (o que sabrías decir el significado aproximado de alguna de las frases), escríbela en el espacio en blanco que se encuentra debajo de la pregunta.

40. Wo ist es?

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

41. Quid dixisti?

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

42. Waar is het?

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

43. O que você disse?

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

44. U kunt gaan zitten

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

45. Tusen takk

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

46. Bi mojetye sest

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

47. Bună seara

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

48. Das gefällt mir

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

49. Jeg elsker deg

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

50. Io non sto bene

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

51. Até logo

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

52. Einen schönen Tag

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

53. Dank je

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

54. Kimi no namae wa

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Japonés | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido identificar lo que hay escrito.

55a. Curso que estás realizando actualmente

- 1º de Bachillerato
- 2º de Bachillerato

55c. Género

- Masculino
- Femenino
- Género no binario
- Prefiero no decirlo

55b. Rama de Bachillerato

- Humanístico-Social
- Científico-Tecnológico
- Artístico escénico
-Artes plásticas

Moltes gràcies per participar. La teva resposta s'ha enregistrat correctament.
 Muchas gracias por participar. Tu respuesta se ha registrado correctamente.
 Thanks for participating. Your answer has been correctly registered.

ANEXO 1.2. Cuadro resumen del cuestionario preoperatorio

| PREGUNTAS E ÍTEMS DEL CUESTIONARIO PREOPERATORIO | | TIPOS DE PREGUNTAS | | | FUENTES* | | | | | |
|--|----|--|--------|---|---|-------------------------------------|--|-------|-------|--|
| | | ABIERTA | LIKERT | CERRADA | MCER | SILL | LSUS | REFIC | BALLI | |
| LAS LENGUAS Y YO | 1A | ¿Cuáles son tus lenguas habituales de uso según los siguientes ámbitos? Ámbito personal, Ámbito académico y Ámbito público | | | 10 OPCIONES: Español/Castellano, Catalán, Inglés, Árabe, Chino, Francés, Italiano, Rumano, Ruso, Otra(s) | <input type="checkbox"/> | | | | |
| | 1B | Si has seleccionado la opción Otra(s), escribe qué lenguas son. | | | | | | | | |
| | 1C | Escribe cualquier otro comentario (si lo consideras necesario) en relación con tus lenguas habituales de uso. | | | | | | | | |
| | 2 | ¿Qué nivel crees que tienes en las siguientes lenguas? | | | 7 OPCIONES: A1, A2, B1, B2, C1, C2 y No estudiada | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| PRÁCTICAS DE USO DEL INGLÉS | 3 | ¿Con qué frecuencia estás involucrado/a en las siguientes actividades? Leo libros/manga/cómics en inglés. Leo las noticias en inglés. Veo series o películas en inglés. Veo las noticias y/o programas televisivos en inglés. Veo videos de YouTube en inglés. Escucho música en inglés. Juego a videojuegos en inglés. Hablo con gente de mi círculo en inglés. Hablo con gente no tan conocida en inglés. Escribo textos/narrativas/poemas en inglés. Intento pronunciar de la manera más correcta en inglés. | | ESCALA DE 6 NIVELES: 1 = Cada día 2 = Dos o tres veces por semana 3 = Entre tres y cuatro veces al mes 4 = Una vez al mes 5 = Rara vez y normalmente en clase de inglés 6 = No hago esto | | <input checked="" type="checkbox"/> | ÍTEM 11 AL 17 (se ha realizado una reformulación de los ítems y adición en función de las actividades en las que podrían estar involucradas el alumnado) | | | |
| | 4 | ¿Ves las películas o series con subtítulos? | | | 6 OPCIONES: a. Sí, en inglés b. Sí, en mi lengua(s) habitual(es) de uso c. A veces y mayoritariamente en inglés d. A veces y mayoritariamente en mi(s) lengua(s) habitual(es) de uso e. Casi nunca f. No | | | | | |
| | 5 | Además de, llegado el caso, escuchar música en inglés, ¿en qué otras lenguas lo haces? | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----|--|--|---|--|--|-------------------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------|
| SOBRE MI APRENDIZAJE CON EL INGLÉS | 6 | Observo cómo se estructura(n) la(s) palabra(s) (p. ej.: prefijos, sufijos, infijos, desinencias, etc.). | | ESCALA DE 6 NIVELES: 1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Frecuentemente 5 = La mayoría de las veces 6 = Siempre | | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | 7 | Analizo la(s) palabra(s) para identificar su significado (p. ej.: happiness = quality of being happy). | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| | 8 | Agrupo la(s) palabra(s) en función de su categoría gramatical (p. ej.: "tree" is a noun, "be" is a verb, etc.). | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| | 9 | Asocio el sonido y/o la grafía de una nueva palabra con el sonido y/o grafía de una palabra familiar (p. ej.: physical from physics). | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | Punto 3.2.2. | | |
| | 10 | Planifico cómo voy a leerlo, observo cómo lo estoy leyendo y evalúo en qué grado lo he entendido. | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| | 11 | Echo un vistazo al texto para coger la idea principal y después vuelvo a él y lo leo cuidadosamente. | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| | 12 | Leo un párrafo de un texto varias veces hasta que lo comprendo. | | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| | 13 | Miro cómo está organizado el texto y presto atención a los títulos y subtítulos. | | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| | 14 | Hago resúmenes/ anotaciones de la información que he leído en inglés. | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| | 15 | Predigo, a partir de lo que he ido leyendo, lo que aparecerá en el siguiente párrafo o párrafos. | | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| | 16 | Intento buscar patrones dentro de las frases que incluye el texto. | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| | 17 | Me fijo en los elementos funcionales del texto (p. ej.: conectores, cifras, etc.). | | | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | Punto 3.2.6. b) | |
| | 18 | Traduzco palabra por palabra (en mi mente). | | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| | 19 | Busco adivinar su significado a partir de las pistas que me da el contexto (p. ej.: Barotrauma - physical injury caused by changes in pressure during an explosion - is a particular concern). | | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | Punto 3.2.4. a) | |
| | 20 | Indago en palabras en mi lengua de referencia que son parecidas al inglés (p. ej.: encounter = encontrarse con). | | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | Punto 3.2.5. a) |
| | 21 | Utilizo un diccionario para poder obtener el significado detallado de las palabras. | | | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | Punto 3.2.6. a) |
| | 22 | Intento agrupar las palabras en función de su campo semántico (p. ej.: vaccine and injury are related to something about health). | | | | | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | Punto 3.2.4. b) |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|--|--|--|---|--|
| | 23 | ¿Qué haces o miras normalmente ANTES de leer cualquier texto en inglés? | | | | | Estos ítems se desprenden de los anteriores para comprobar hasta qué punto lo cuantitativo se corresponde con lo cualitativo (los ítems tienen relación con la obra de Harmer, 2007) | | | |
| | 24 | ¿Qué haces o miras normalmente MIENTRAS lees cualquier texto en inglés? | | | | | | | | |
| | 25 | ¿Qué haces o miras normalmente DESPUÉS de leer cualquier texto en inglés? | | | | | | | | |
| | 26 | ¿Cómo te sientes cuando no comprendes 'suficientemente' en inglés? | | | | | | | | |
| MIS PERCEPCIONES ACERCA DEL INGLÉS Y OTRAS LENGUAS | 27 | La gente de mi alrededor piensa que es importante aprender inglés. | ESCALA DE 4 NIVELES: En total desacuerdo No muy de acuerdo Bastante de acuerdo Totalmente de acuerdo | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 29 | |
| | 28 | Aprender inglés (o cualquier otra lengua) se basa en aprender muchas reglas gramaticales. | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 15 | |
| | 29 | Aprender inglés (o cualquier otra lengua) se basa en aprender listas de vocabulario. | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 19 | |
| | 30 | Aprender inglés (o cualquier otra lengua) es aprender a traducirla desde otras lenguas que conozco mejor. | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 25 | |
| | 31 | Tengo una habilidad especial que me ayuda a aprender inglés (y otras lenguas). | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 14 | |
| | 32 | Algunas personas tienen una habilidad especial que les ayuda a aprender inglés y varias lenguas. | | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 2 | |
| | 33 | El inglés me ayuda a entender otros idiomas. | | | | | | | Se tratan de ítems elaborados por la propia autora. Sin embargo, hay un fundamento que es sacado de las obras BALLI (color lila) y REFIC (color azul) | |
| | 34 | La(s) lengua(s) que uso más frecuentemente tienen relación con el inglés. | | | | | | | | |
| | 35 | La estructura del inglés es difícil de entender. | | | | | | | | |
| | 36 | La música es importante para aprender inglés (o cualquier otra lengua). | | | | | | | | |
| | 37 | ¿En qué grado crees que el inglés se parece a los siguientes idiomas? <i>Italiano, Francés, Ruso, Alemán, Chino, Rumano, Holandés/neerlandés, Portugués, Japonés, Árabe</i> | | ESCALA DE 6 NIVELES: 0 (nada) 5 (mucho) | | | | | | |
| | 38 | ¿En qué grado crees que eres capaz de comprender las siguientes lenguas? <i>Italiano, Francés, Ruso, Alemán, Chino, Rumano, Holandés/neerlandés, Portugués, Japonés, Árabe</i> | | | | | | | | |
| 39 | ¿Qué otras lenguas querrías aprender o planeas estudiar en un futuro? ¿Por qué? | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

CUESTIONARIO PARA TRABAJO FINAL DE MÁSTER - UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Hola! ¡Hola! Hello!

Vuelvo a ser yo, Raquel Serrano López, alumna del Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona. Después de haber realizado una actividad con canciones en alemán y neerlandés, me gustaría que contestaras a algunas preguntas para acabar de ayudarme con mi investigación.

El cuestionario contiene **40 preguntas** y contestarlo no te llevará más de **15 minutos**. Por favor, responde con la máxima sinceridad posible, ya que los resultados que extraiga en este estudio podrán mostrar cómo es la situación actual de las lenguas en secundaria. Y solo una cosa más: los datos que introduzcas en este cuestionario serán tratados de forma anónima.

Dicho esto...

Moltes gràcies per participar! ¡Muchas gracias por participar! Thanks for participating!

Aceptación de los datos

- He leído y acepto el tratamiento de mis datos de carácter personal de forma anónima, únicamente para los fines de este estudio.

Introduce tu correo electrónico (del instituto, preferiblemente, aunque también puedes poner el personal).

BLOQUE PARA RECIBIR FEEDBACK DE LA ACTIVIDAD

1. ¿Qué te ha parecido la actividad? La escala funciona del 1 al 10: el 1 tiene el valor de insuficiente y el 10, de excelente. Escoge el valor que consideres oportuno.

| | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

2. Establece a partir de los siguientes adjetivos tu valoración acerca de esta actividad.

| | En total desacuerdo | No muy de acuerdo | Bastante de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Dinámica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Interesante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Difícil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inútil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Diferente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Corta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3. ¿Qué es lo que has aprendido en el taller?

4. ¿Crees que esta misma actividad la puedes hacer por tu cuenta? Razona tu respuesta.

5. Además de escuchar y leer canciones, ¿qué otras actividades crees que podrías hacer con lenguas que no conoces?

6. ¿Crees que en el futuro podrías entender textos en alemán?

- Sí
 No
 Tal vez

7. ¿Y en holandés/neerlandés? Razona tu respuesta.

- Sí
 No
 Tal vez

8. Razona tu respuesta a las dos preguntas anteriores.

BLOQUE MIS PERCEPCIONES ACERCA DEL INGLÉS Y OTRAS LENGUAS

Después de realizar el taller con canciones, repetiré algunas de las preguntas que te planteé en el primer cuestionario.

A continuación, verás un listado de enunciados en relación con tus percepciones del inglés. Escoge, para cada uno de ellos, una de las opiniones que aparecen en las columnas. Seguidamente verás dos preguntas acerca del parecido que encuentras entre el inglés y otras lenguas y tu opinión sobre hasta qué punto llegarías a comprender otras lenguas.

| | En total desacuerdo | No muy de acuerdo | Bastante de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|------------------------|----------------------|------------------------|--------------------------|
| 9. La gente de mi alrededor piensa que es importante aprender inglés. | | | | |
| 10. Aprender inglés (o cualquier otra lengua) se basa en aprender muchas reglas gramaticales. | | | | |
| 11. Aprender inglés (o cualquier otra lengua) se basa en aprender listas de vocabulario. | | | | |
| 12. Aprender inglés (o cualquier otra lengua) es aprender cómo traducirla desde otras lenguas que conozco mejor. | | | | |
| 13. Tengo una habilidad especial que me ayuda a aprender inglés (y otras lenguas). | | | | |
| 14. Algunas personas tienen la habilidad especial que les ayuda a aprender inglés y varias lenguas. | | | | |
| 15. El inglés me ayuda a entender otros idiomas. | | | | |
| 16. La(s) lengua(s) que uso más frecuentemente tienen relación con el inglés. | | | | |
| 17. La estructura del inglés es difícil de entender. | | | | |
| 18. La música es importante para aprender inglés (o cualquier otra lengua). | | | | |

19. ¿En qué grado crees que el inglés se parece a los siguientes idiomas? Para responder, escoge la puntuación entre 0 (nada) y 5 (mucho) que consideres oportuna.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|
| Italiano | | | | | | |
| Francés | | | | | | |
| Ruso | | | | | | |
| Alemán | | | | | | |
| Chino | | | | | | |
| Holandés/neerlandés | | | | | | |
| Rumano | | | | | | |
| Portugués | | | | | | |
| Japonés | | | | | | |
| Árabe | | | | | | |

20. ¿En qué grado crees que eres capaz de comprender las siguientes lenguas? Para responder, escoge la puntuación entre 0 (nada) y 5 (mucho) que consideres oportuna. Además, puedes marcar la opción "Es mi lengua habitual de uso" si esta lengua forma parte de tu día a día o "Tengo conocimientos de ella" si la estudias o la has estudiado en algún momento puntual de tu vida académica/personal.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Es mi lengua habitual de uso | Tengo conocimientos de ella |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|------------------------------|-----------------------------|
| Italiano | | | | | | | | |
| Francés | | | | | | | | |
| Ruso | | | | | | | | |
| Alemán | | | | | | | | |
| Chino | | | | | | | | |
| Holandés/neerlandés | | | | | | | | |
| Rumano | | | | | | | | |
| Portugués | | | | | | | | |
| Japonés | | | | | | | | |
| Árabe | | | | | | | | |

BLOQUE EJERCICIO DE IDENTIFICACIÓN DE LENGUAS

A continuación, verás varias frases escritas. ¿Sabrías decir en qué lengua?

No tengas miedo de no saberlo o no responder bien a las preguntas: la gracia es esa. Siempre puedes "no mojar" y poner la opción "No lo sé", pero entonces el ejercicio no tiene sentido.

Quédate con la primera impresión al leer la frase y deduce a qué lengua te podría sonar. Si hay alguna palabra que hayas entendido (o que sabrías decir el significado aproximado de alguna de las frases), escríbela en el espacio en blanco que se encuentra debajo de la pregunta. Si no, no te preocupes.

21. Sono arrivato tardi

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

22. Was kostet viel?

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

23. Acceptați carduri?

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

24. Spreek u spaans?

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

25. Einen schönen Tag

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

26. Het is verboden te luisteren muziek

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

27. Hvor kommer du fra?

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

28. U kunt gaan zitten

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

29. God natt!

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

30. Dank je

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

31. Naneun ellibeitora ganda

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

32. Das gefällt mir

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

33. Ya lyublyu tebya

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

34. Ich helfe dich

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

35. Terra est divisa in partes tres

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

36. Waar is het?

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

37. Trenurile sunt lente

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

38. Wo ist es?

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

39. Nesta manhã vimos o nascer do sol

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

40. Ho molto lavoro oggi

| Alemán | Neerlandés/ Holandés | Noruego | Portugués | Latín | Ruso | Italiano | Rumano | Coreano | No lo sé |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone.

Moltes gràcies per participar. La teva resposta s'ha enregistrat correctament.
Muchas gracias por participar. Tu respuesta se ha registrado correctamente.
Thanks for participating. Your answer has been correctly registered.

ANEXO 1.4. Cuadro resumen del cuestionario postoperatorio

| PREGUNTAS E ÍTEMS DEL CUESTIONARIO POSTOPERATORIO | | | TIPOS DE PREGUNTAS | | | FUENTES |
|--|----|--|--------------------|--|---|---|
| | | | ABIERTA | LIKERT | CERRADA | BALLI |
| FEEDBACK DE LA ACTIVIDAD | 1 | ¿Qué te ha parecido la actividad? | | | Se establece una escala del 1 al 10: 1 (insuficiente) – 10 (excelente) | |
| | 2 | Establece a partir de los siguientes adjetivos tu valoración acerca de esta actividad. <i>Dinámica / Interesante / Difícil / Inútil / Corta / Diferente</i> | | ESCALA DE 4 NIVELES: En total desacuerdo No muy de acuerdo Bastante de acuerdo Totalmente de acuerdo | | |
| | 3 | ¿Qué es lo que has aprendido en el taller? | | | | |
| | 4 | ¿Crees que esta misma actividad la puedes hacer por tu cuenta? Razona tu respuesta. | | | | |
| | 5 | Además de escuchar y leer canciones, ¿qué otras actividades crees que podrías hacer con lenguas que no conoces? | | | | |
| | 6 | ¿Crees que en el futuro podrías entender textos en alemán? | | | 3 opciones: Sí, No, Tal vez | |
| | 7 | ¿Y en holandés/neerlandés? | | | 3 opciones: Sí, No, Tal vez | |
| | 8 | Razona tu respuesta a las dos preguntas anteriores. | | | | |
| MIS PERCEPCIONES ACERCA DEL INGLÉS Y OTRAS LENGUAS | 9 | La gente de mi alrededor piensa que es importante aprender inglés. | | ESCALA DE 4 NIVELES: En total desacuerdo No muy de acuerdo Bastante de acuerdo Totalmente de acuerdo | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 29 |
| | 10 | Aprender inglés (o cualquier otra lengua) se basa en aprender muchas reglas gramaticales. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 15 |
| | 11 | Aprender inglés (o cualquier otra lengua) se basa en aprender listas de vocabulario. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 19 |
| | 12 | Aprender inglés (o cualquier otra lengua) es aprender a traducirla desde otras lenguas que conozco mejor. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 25 |
| | 13 | Tengo una habilidad especial que me ayuda a aprender inglés (y otras lenguas). | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 14 |
| | 14 | Algunas personas tienen una habilidad especial que les ayuda a aprender inglés y varias lenguas. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> ÍTEM 2 |

| | | | | | | |
|---|-----------------------------------|---|---|---|--|---|
| MIS PERCEPCIONES ACERCA DEL INGLÉS Y OTRAS LENGUAS | 15 | El inglés me ayuda a entender otros idiomas. | | ESCALA DE 4 NIVELES: En total desacuerdo No muy de acuerdo Bastante de acuerdo Totalmente de acuerdo | | Se tratan de ítems elaborados por la propia autora. Sin embargo, hay un fundamento que es sacado de las obras BALLI (color lila) y REFIC (color azul) |
| | 16 | La(s) lengua(s) que uso más frecuentemente tienen relación con el inglés. | | | | |
| | 17 | La estructura del inglés es difícil de entender. | | | | |
| | 18 | La música es importante para aprender inglés (o cualquier otra lengua). | | | | |
| | 19 | ¿En qué grado crees que el inglés se parece a los siguientes idiomas? <i>Italiano, Francés, Ruso, Alemán, Chino, Rumano, Holandés/neerlandés, Portugués, Japonés, Árabe</i> | | ESCALA DE 6 NIVELES: 0 (nada) 5 (mucho) | | |
| | 20 | ¿En qué grado crees que eres capaz de comprender las siguientes lenguas? <i>Italiano, Francés, Ruso, Alemán, Chino, Rumano, Holandés/neerlandés, Portugués, Japonés, Árabe</i> | | | SE AÑADEN LAS OPCIONES DE: + Tengo conocimientos de ella + Es mi lengua habitual de uso | |
| EJERCICIO DE IDENTIFICACIÓN DE LENGUAS | 21 | Sono arrivato tardi. | Se ofrece la pregunta de: ¿Qué has podido entender de la frase anterior y/o qué elementos has podido identificar en la frase para descubrir su significado? Puedes poner "Nada" si no has sabido entender lo que pone. | | 10 OPCIONES: Alemán Neerlandés/holandés Noruego Portugués Latín Ruso Italiano Rumano Coreano No lo sé | |
| | 22 | Was kostet viel? | | | | |
| | 23 | Acceptați carduri? | | | | |
| | 24 | Spreekt du spaans? | | | | |
| | 25 | Einen schönen Tag. | | | | |
| | 26 | Het is verboden te luisteren muziek. | | | | |
| | 27 | Hvor kommer du fra? | | | | |
| | 28 | U kunt gaan zitten. | | | | |
| | 29 | God natt! | | | | |
| | 30 | Dank je. | | | | |
| | 31 | Naneun ellibeitora ganda | | | | |
| | 32 | Das gefällt mir. | | | | |
| | 33 | Ya lyublyu tebya. | | | | |
| | 34 | Ich helfe dich. | | | | |
| | 35 | Terra est divisa in partes tres | | | | |
| | 36 | Waar is het? | | | | |
| | 37 | Trenurile sunt lente | | | | |
| 38 | Wo ist es? | | | | | |
| 39 | Nesta manhã vimos o nascer do sol | | | | | |
| 40 | Ho molto lavoro oggi | | | | | |

ANEXO 2. Materiales para la experiencia didáctica

ANEXO 2.1. Secuencia didáctica de la actividad en intercomprensión

| EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN INTERCOMPRENSIÓN EN LENGUAS GERMÁNICAS A TRAVÉS DE CANCIONES | | | MATERIALES | ACTIVIDADES – TAREAS | OBJETIVOS |
|---|-----|----------|--|---|---|
| TEMPORIZACIÓN | 3' | | | Presentación de la experiencia didáctica y entrega de las fichas a realizar | |
| | 8' | ALEMÁN | <ul style="list-style-type: none"> - Ficha para completar - Proyector y pantalla digital para poner ideas en común | Primera y segunda escucha de un fragmento de la canción <i>Lieder</i> (Adel Tawil) Minuto 0:00 al 0:54 (Enlace a YouTube) | <ul style="list-style-type: none"> - Observar qué palabras entiende el alumnado a nivel oral (observar su ficha mientras se desarrolla la actividad) |
| | 8' | HOLANDES | <ul style="list-style-type: none"> - Archivos de vídeos con las canciones - Notas de campo de la investigadora | Primera y segunda escucha de un fragmento de la canción <i>Als Het Avond Is</i> (Suzan & Freek) Minuto 0:00 al 1:21 (Enlace a YouTube) | <ul style="list-style-type: none"> - Hacer una puesta en común en grupo de las respuestas en las preguntas 1 y 2 |
| | 5' | ALEMÁN | <ul style="list-style-type: none"> - Ficha para completar - Proyector y pantalla digital para poner ideas en común | Primera lectura de la letra de <i>Lieder</i> y escucha de toda la canción a la vez | <ul style="list-style-type: none"> - Observar qué palabras se subrayan en una primera lectura (ir pasando por las mesas de las y los alumnos) - Poner en común qué palabras (y de qué tipo) han identificado en una primera y segunda lectura (oralmente) |
| | 8' | | | Segunda lectura de la letra de <i>Lieder</i> (sin escuchar la canción) | |
| | 5' | HOLANDES | <ul style="list-style-type: none"> - Archivos de vídeos con las canciones - Notas de campo de la investigadora | Primera lectura de la letra de <i>Als Het Avond Is</i> y escucha de toda la canción a la vez | <ul style="list-style-type: none"> - Observar los dos procesos de lectura y la identificación de las lenguas (respuestas a las preguntas 3 y 6) |
| | 8' | | | Segunda lectura de la letra de <i>Als Het Avond Is</i> (sin escuchar la canción) | |
| | 12' | | <ul style="list-style-type: none"> - Ficha para completar - Móvil u otro gadget - Declaración responsable | Debate en grupo sobre las actividades hechas (reflexión metacognitiva y metalingüística) a partir de una grabación | <ul style="list-style-type: none"> - Debatir a partir de un guion de preguntas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje (reflexión metacognitiva) y comparación entre lenguas (reflexión metalingüística) |
| | 3' | | | Cierre de la actividad y agradecimiento a las y los alumnos | |
| | 60' | | | | |

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

PRIMERA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA PRIMERA CANCIÓN



1 ¿Sobre qué crees que trata la canción?



SEGUNDA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA PRIMERA CANCIÓN

2 ¿Qué palabras has entendido? ¿Qué crees que pueden significar?

3 ¿En qué lengua crees que canta este hombre?

PRIMERA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA SEGUNDA CANCIÓN



1 ¿Sobre qué crees que trata la canción?



SEGUNDA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA SEGUNDA CANCIÓN

2 ¿Qué palabras has entendido? ¿Qué crees que pueden significar?

3 ¿En qué lengua crees que cantan este hombre y esta mujer?

PRIMERA & SEGUNDA LECTURA DE LAS DOS CANCIONES (REPETICIÓN)

Ahora escucharás la canción. Mientras hagas esto, lee la letra de la canción.

- 4** Subraya con tu color favorito en boli o subrayador las palabras que entiendas solo con leerlas; es decir, las que hayas podido entender a primera vista.

Apunta en el papel su significado u otras informaciones que consideres importantes.

Seguidamente, te dejaré un momento para que leas toda la canción.

- 5** Haz un círculo con otro color que te guste sobre aquellas palabras que hayas entendido a partir del contexto en esta segunda lectura. Apunta su significado (puede ser aproximado).
-

- 6** Ahora que has analizado la canción, ¿sabrías decirme en qué lengua está escrita esta canción? ¿Cómo lo sabes? Escribe tu reflexión en el espacio que puedas del papel de la canción.
-

GRUPOS DE 5
O 6 PERSONAS

DEBATE EN GRUPO INSTRUCCIONES



Coged un **móvil** e ir a la **grabadora**. Vuestra conversación se tendrá que grabar, pero en ningún momento saldrán vuestros nombres o vuestra voz en el trabajo.

A continuación, os planteo un guion con varias preguntas que podéis formular en grupo:

- ¿Qué lenguas se han trabajado en esta sesión? ¿Qué sabéis de ellas?
- Explicad qué proceso habéis seguido para identificar las palabras que habéis subrayado y rodeado.
- Compartid las palabras que hayáis identificado con los/as demás compañeros/as. ¿Coincidís?
- ¿Cuáles son las palabras que os han sido más familiares al inglés? ¿Cuántas habéis encontrado?
- ¿Habéis encontrado alguna palabra familiar al castellano o al catalán?
- ¿Tienen algo en común las lenguas que habéis trabajado con el inglés? ¿En qué aspectos?
- Discutid en grupo qué os ha parecido la actividad. ¿Seríais capaces de intentar hacer esta misma actividad con otras lenguas? ¿Cuáles y por qué?

Cuando acabéis de contestar a las preguntas o cuando creáis que ya habéis debatido suficiente por hoy, **parad la grabadora**. Os rogaría que la persona que haya grabado este debate, me lo hiciera llegar a este correo: raquel.serrano.lopez@gmail.com



LIEDER

VON ADEL TAWIL

[1A ESTROFA]

Ich ging wie ein Ägypter
Hab' mit Tauben geweint
War ein Voodoo-Kind
Wie ein rollender Stein
Im Dornenwald sang Maria für mich
Ich starb in deinen Armen, Bochum '84
Ich ließ die Sonne nie untergehen
In meiner wundervollen Welt

[ESTRIBILLO]

Und ich singe diese Lieder
Tanz' mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n Tag mein Held
Und EMF kann es nich' glauben
Und ich steh' im lila Regen
Ich will ein Feuerstarter sein
Whitney wird mich immer lieben
Und Michael lässt mich nich' allein

[2A ESTROFA]

Ich war willkommen im Dschungel
Und fremd im eigenen Land
Mein persönlicher Jesus
Und im Gehirn total krank
Und ich frage mich, wann
Werd' ich, werd' ich berühmt sein
So wie Rio, mein König für die Ewigkeit
Ich war am Ende der Straße angelangt
War ein Verlierer, Baby, doch dann
Hielt ich ein Cover in der Hand
Darauf ein Mönch, der in Flammen stand
Kurt Cobain sagte mir,
ich soll kommen wie ich bin

[REPETICIÓN ESTRIBILLO]

[PUENTE]

Ich war einer von fünf Jungs
"One Minute" aus, dann war's vorbei
Ich sang nur noch für mich,
für 'ne unendlich lange Zeit
Dann traf ich auf sie
Und sie erinnerte mich
Wir waren Welten entfernt
Und doch vom selben Stern

[1A ESTROFA MODIFICADA]

Ich ging wie ein Ägypter
Hab' mit Tauben geweint
War ein Voodoo-Kind
Wie ein rollender Stein
Ich ließ die Sonne nie untergehen
In meiner wundervollen Welt

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE]

Und jetzt singe ich meine Lieder
Tanz' mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n Tag mein Held
Und EMF kann es nich' glauben
Und ich steh' im lila Regen
Ich will ein Feuerstarter sein
Whitney wird mich immer lieben
Und Michael lässt uns nich' allein

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE]

Denn wir singen diese Lieder
Tanzen mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n Tag ein Held
Und EMF kann es nich' glauben
Und wir stehen im lila Regen
Wir wollen Feuerstarter sein
Whitney wird uns immer lieben
Und Michael lässt uns nich' allein

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

ALS HET AVOND IS

VAN SUSAN & FREEK

[1A ESTROFA]

Soms voel ik me slecht,
dat je niet zo vaak meer echt
praten wil
Dan mis ik de tijd
dat ik kwaad op je kon zijn,
nu is het stil
Met het vallen van de nacht
fluister ik nu zacht;
hoor je mij misschien?

[PRE-PUENTE]

Ik weet gewoon niet hoe,
Bij alles wat ik doe

[ESTRIBILLO]

Ik kan het niet hebben als het avond is
Oh want 's avonds mis ik je vaak
Je weet dat ik niet luister
als je praat als dit
En me raakt als dit
en dan gaat

Zeg me dat het goedkomt
Geef me stukjes toekomst
Of moet ik je maar laten gaan
Ik kan het niet hebben als het avond is
Ik heb je vaak gemist inderdaad

[2A ESTROFA]

Nu sta je hier weer voor me,
ik twijfel geen seconde,
voel jij dit ook?
Jouw hand in de mijne
of is dit te weinig
om door te gaan?
Bij alles wat je zegt
ik voel niet dat je vecht,
is dit klaar misschien?

[PRE-PUENTE]

Ik weet gewoon niet hoe,
Bij alles wat ik doe

[ESTRIBILLO]

Ik kan het niet hebben als het avond is
Oh want 's avonds mis ik je vaak
Je weet dat ik niet luister
als je praat als dit
En me raakt als dit
en dan gaat

Zeg me dat het goedkomt
Geef me stukjes toekomst
Of moet ik je maar laten gaan
Ik kan het niet hebben als het avond is
Ik heb je vaak gemist inderdaad

[REPETICIÓN ESTRIBILLO - CIERRE]

Ik kan het niet hebben als het avond is
Oh want 's avonds mis ik je vaak
Ik kan het niet hebben als het avond is
Ik heb je vaak gemist inderdaad

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

ANEXO 3. Documentos adicionales para llevar a cabo la investigación

ANEXO 3.1. Elementos identificables a partir de las canciones

LIEDER VON ADEL TAWIL

[1A ESTROFA]

Ich ging wie ein Ägypter
Hab' mit Tauben geweint
War ein Voodoo-Kind
Wie ein rollender Stein
Im Dornenwald sang Maria für mich
Ich starb in deinen Armen, Bochum '84
Ich ließ die Sonne nie untergehen
In meiner wundervollen Welt

[ESTRIBILLO]

Und ich singe diese Lieder
Tanz' mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n Tag mein Held
Und EMF kann es nich' glauben
Und ich steh' im lila Regen
Ich will ein Feuerstarter sein
Whitney wird mich immer lieben
Und Michael lässt mich nich' allein

[2A ESTROFA]

Ich war willkommen im Dschungel
Und fremd im eigenen Land
Mein persönlicher Jesus
Und im Gehirn total krank
Und ich frage mich, wann
Werd' ich, werd' ich berühmt sein
So wie Rio, mein König für die Ewigkeit
Ich war am Ende der Straße angelangt
War ein Verlierer, Baby, doch dann
Hielt ich ein Cover in der Hand
Darauf ein Mönch, der in Flammen stand
Kurt Cobain sagte mir,
ich soll kommen wie ich bin

[REPETICIÓN ESTRIBILLO]

Elementos lingüísticos:

GRÜN: Cognados y/o palabras potencialmente accesibles del texto (también se contemplan nombres propios)

GELB: Léxico eventualmente comprensible a partir del contexto

PINK: Conectores, conjunciones, preposiciones, artículos y otros elementos de enlace

[PUENTE]

Ich war einer von fünf Jungs
"One Minute" aus, dann war's vorbei
Ich sang nur noch für mich,
für 'ne unendlich lange Zeit
Dann traf ich auf sie
Und sie erinnerte mich
Wir waren Welten entfernt
Und doch vom selben Stern

[1A ESTROFA MODIFICADA]

Ich ging wie ein Ägypter
Hab' mit Tauben geweint
War ein Voodoo-Kind
Wie ein rollender Stein
Ich ließ die Sonne nie untergehen
In meiner wundervollen Welt

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE]

Und jetzt singe ich meine Lieder
Tanz' mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n Tag mein Held
Und EMF kann es nich' glauben
Und ich steh' im lila Regen
Ich will ein Feuerstarter sein
Whitney wird mich immer lieben
Und Michael lässt uns nich' allein

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE]

Denn wir singen diese Lieder
Tanzen mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n Tag ein Held
Und EMF kann es nich' glauben
Und wir stehen im lila Regen
Wir wollen Feuerstarter sein
Whitney wird uns immer lieben
Und Michael lässt uns nich' allein

ALS HET AVOND IS

VAN SUSAN & FREEK

[1A ESTROFA]

Soms voel ik me slecht,
dat je niet zo vaak meer echt
praten wil

Dan mis ik de tijd
dat ik kwaad op je kon zijn,
nu is het stil

Met het vallen van de nacht
fluister ik nu zacht;
hoor je mij misschien?

[PRE-PUENTE]

Ik weet gewoon niet hoe,
Bij alles wat ik doe

[ESTRIBILLO]

Ik kan het niet hebben als het avond is
Oh want 's avonds mis ik je vaak
Je weet dat ik niet luister
als je praat als dit
En me raakt als dit
en dan gaat

Zeg me dat het goedkomt
Geef me stukjes toekomst
Of moet ik je maar laten gaan
Ik kan het niet hebben als het avond is
Ik heb je vaak gemist inderdaad

[2A ESTROFA]

Nu sta je hier weer voor me,
ik twijfel geen seconde,
voel jij dit ook?

Jouw hand in de mijne
of is dit te weinig
om door te gaan?

Bij alles wat je zegt
ik voel niet dat je vecht,
is dit klaar misschien?

[PRE-PUENTE]

Ik weet gewoon niet hoe,
Bij alles wat ik doe

[ESTRIBILLO]

Ik kan het niet hebben als het avond is
Oh want 's avonds mis ik je vaak
Je weet dat ik niet luister
als je praat als dit
En me raakt als dit
en dan gaat

Zeg me dat het goedkomt
Geef me stukjes toekomst
Of moet ik je maar laten gaan
Ik kan het niet hebben als het avond is
Ik heb je vaak gemist inderdaad

[REPETICIÓN ESTRIBILLO - CIERRE]

Ik kan het niet hebben als het avond is
Oh want 's avonds mis ik je vaak
Ik kan het niet hebben als het avond is
Ik heb je vaak gemist inderdaad

Elementos lingüísticos:

GROEN: Cognados y/o palabras potencialmente accesibles del texto (también se contemplan nombres propios)

GEEL: Léxico eventualmente comprensible a partir del contexto

ROZE: Conectores, conjunciones, preposiciones, artículos y otros elementos de enlace

ANEXO 3.2. Ejemplos de estudiantes en la realización de las actividades

PRIMERA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA PRIMERA CANCIÓN



1 ¿Sobre qué crees que trata la canción?

Es una canción de amor o eso creo. Quizás le está contando a alguien como se fue o declaró.



SEGUNDA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA PRIMERA CANCIÓN

2 ¿Qué palabras has entendido? ¿Qué crees que pueden significar?

Creo haber entendido / captado la palabra ich, que ~~quiere~~ quiere significar "yo" que.

3 ¿En qué lengua crees que canta este hombre?

Creo que es Alemán.

PRIMERA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA SEGUNDA CANCIÓN



1 ¿Sobre qué crees que trata la canción?

Me viene a la cabeza un viaje, donde las personas se van o convierten unidos cada vez más.



SEGUNDA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA SEGUNDA CANCIÓN

2 ¿Qué palabras has entendido? ¿Qué crees que pueden significar?

you need him in / ~~long~~ long
you need = tú necesitas.
I am in = Encuando.

3 ¿En qué lengua crees que cantan este hombre y esta mujer?

Inglés.

MATERIAL UTILIZADO PARA UNA EXPERIENCIA DID.

PRIMERA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA PRIMERA CANCIÓN



1 ¿Sobre qué crees que trata la canción?

Creo que trata sobre algo triste o quizás está narrando una historia.



SEGUNDA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA PRIMERA CANCIÓN

2 ¿Qué palabras has entendido? ¿Qué crees que pueden significar?

"Ich" → Puede que signifique "yo"

3 ¿En qué lengua crees que canta este hombre?

En alemán.

PRIMERA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA SEGUNDA CANCIÓN



1 ¿Sobre qué crees que trata la canción?

Creo que trata sobre una historia de amor (o algo relacionado)



SEGUNDA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA SEGUNDA CANCIÓN

2 ¿Qué palabras has entendido? ¿Qué crees que pueden significar?

on se trouve → ~~encontrar~~ donde se encuentra

3 ¿En qué lengua crees que cantan este hombre y esta mujer?

En francés

MATERIAL UTILIZADO PARA UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE TRABAJO DE FINAL DE MASTER
© RAQUEL SERRANO LÓPEZ, 2022

PRIMERA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA PRIMERA CANCIÓN



1 ¿Sobre qué crees que trata la canción?
Sobre lecciones de vida, amor, etc.



SEGUNDA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA PRIMERA CANCIÓN

2 ¿Qué palabras has entendido? ¿Qué crees que pueden significar?
María, esto es una canción de

3 ¿En qué lengua crees que canta este hombre?
Alemón

PRIMERA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA SEGUNDA CANCIÓN



1 ¿Sobre qué crees que trata la canción?
Canción de amor



SEGUNDA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA SEGUNDA CANCIÓN

2 ¿Qué palabras has entendido? ¿Qué crees que pueden significar?
Further more, in a place where only you, in the heart,

3 ¿En qué lengua crees que cantan este hombre y esta mujer?
Neerlandés

MATERIAL UTILIZADO PARA UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

PRIMERA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA PRIMERA CANCIÓN



1 ¿Sobre qué crees que trata la canción?
Creo que es alemán, y no he entendido nada pero puede ser que hable de amor, de dejar atrás a alguien, de tristeza de una ruptura...



SEGUNDA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA PRIMERA CANCIÓN

2 ¿Qué palabras has entendido? ¿Qué crees que pueden significar?
• No he entendido ninguna casi.
• Puede ser que dijera María o iglesia o algo parecido

3 ¿En qué lengua crees que canta este hombre?
Alemán.

PRIMERA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA SEGUNDA CANCIÓN



1 ¿Sobre qué crees que trata la canción?
No lo sé, puede que de amor.



SEGUNDA ESCUCHA DE UNA PARTE DE LA SEGUNDA CANCIÓN

2 ¿Qué palabras has entendido? ¿Qué crees que pueden significar?
• Ninguna
• Problem → en francés?

3 ¿En qué lengua crees que cantan este hombre y esta mujer?
Creo que es una mezcla entre inglés, francés y puede que alemán.
• Idioma de suiza, pero no sé.

MATERIAL UTILIZADO PARA UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE TRABAJO DE FINAL DE MÁSTER
© RAQUEL SERRANO LÓPEZ, 2022

LIEDER VON ADEL TAWIL

[1A ESTROFA] Ich ging wie ein **Agypter** → Egipto
Hab' mit Tauben geweint
War ein VoodooKind
Wie ein rollender Stein
Im Dornenwald sang Maria für mich
Ich starb in deinen **Armen**, Bochum '84
Ich ließ die Sonne nie untergehen
In meiner wundervollen Welt

[PUENTE] Ich war einer von fünf Jungs
"One Minute" aus, dann war's vorbei
Ich sang nur noch für mich,
für 'ne unendlich lange Zeit
Dann traf ich auf sie → ver (ing)
Und sie erinnerte mich
Wir waren Welten entfernt
Und doch vom selben Stern

[ESTRIBILLO] Und ich singe diese **Lieder** → lieder
Tanz' mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n **Tag mein Held** → Diego (escondite)
Und EMF kann es nich' glauben
Und ich steh' im lila Regen
Ich will ein Feuerstarter sein
Whitney wird mich immer **lieben** → viva
Und Michael lässt mich nich' allein

[1A ESTROFA MODIFICADA] Ich ging wie ein **Agypter**
Hab' mit Tauben geweint
War ein **Voodoo-Kind** → similar a voo
Wie ein rollender Stein
Ich ließ die Sonne nie untergehen
In meiner **wundervollen** Welt
Wunder (desca) ing

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE] Und jetzt singe ich meine **Lieder** → lieder
Tanz' mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n Tag mein Held
Und EMF kann es nich' glauben
Und ich steh' im lila Regen
Ich will ein Feuerstarter sein
Whitney wird mich immer lieben
Und Michael lässt uns nich' allein
Lancha

[2A ESTROFA] Ich war **willkommen** im Dschungel
Und fremd im eigenen **Land** → tierra
Mein **persönlicher** Jesus
Und im Gehirn total krank
Und ich frage mich, wann
Werd' ich, werd' ich berühmt sein
So wie Rio, mein König für die Ewigkeit
Ich war am Ende der Straße **angelangt**
War ein Verlierer, **Baby**, doch dann
Hielt ich ein Cover in der **Hand** → mano
Darauf ein Mönch, der in **Flammen** stand
Kurt Cobain sagte mir,
ich soll kommen wie ich **bin** → hand

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE] Denn wir singen diese **Lieder**
Tanzen mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n Tag ein Held
Und EMF kann es nich' glauben
Und wir stehen im **lila Regen** → rey
Wir wollen Feuerstarter sein
Whitney wird uns immer lieben
Und Michael lässt uns nich' **allein** → ajeno? (fran)
U olucion (ingles)

[REPETICIÓN ESTRIBILLO] Alemnán pov
- und / ich bin
- letra B
- uso de 'a' - ch / ein

ALS HET AVOND IS VAN SUSAN & FREEK

[1A ESTROFA] Soms voel ik me slecht,
dat je **niet** zo vaak meer echt
praten wil → no (vri)
Dan mis ik de tijd
dat ik kwaad op je kon zijn,
nu is het **stil** → gurelo (ing)
Met het vallen van de **nacht** → nach (ing)
fluister ik nu zacht;
hoor je mij **misschien?**

[2A ESTROFA] Nu sta je hier weer voor me,
ik twijfel geen **seconde**, → segundos (fv)
voel jij dit ook?
Jouw hand in de **mijne** → tu mano en la mia (ing)
of is dit te weinig
om door te gaan?
Bij alles wat je **zegt** → yo (fv)
ik voel niet dat je **vecht**, → ver
is dit klaar **misschien?** → Missing (ing)

[PRE-PUENTE] Ik weet gewoon niet hoe,
Bij alles wat ik doe

[PRE-PUENTE] Ik weet gewoon niet hoe,
Bij **alles** wat ik doe

[ESTRIBILLO] Ik kan het niet **hebben** als het avond is
Oh **want** 's avonds mis ik je **vaak**
Je weet dat ik niet luister
als je praat als dit
En me raakt als dit
en dan gaat

[ESTRIBILLO] Ik kan het niet hebben als het avond is
Oh want 's avonds mis ik je vaak
Je weet dat ik niet luister
als je praat als dit → dreev (fv)
En me raakt als dit
en dan gaat

Zeg me dat het **goedkomt**
Geef me stukjes toekomst
Of moet ik je maar laten gaan
Ik kan het niet hebben als het avond is
Ik heb je vaak gemist inderdaad

Zeg me dat het goedkomt
Geef me stukjes toekomst
Of moet ik je maar laten gaan
Ik kan het niet hebben als het avond is
Ik heb je vaak gemist inderdaad

Holandés pov:
- vocales repetidas (ao, ee)
- influencia germanica, inglesa y francesa

LIEDER VON ADEL TAWIL

[1A ESTROFA] Ich ging wie ein **Agypter**
Hab' mit Tauben geweint
War ein VoodooKind
Wie ein rollender Stein
Im Dornenwald sang Maria für mich
Ich starb in deinen **Armen**, Bochum '84
Ich ließ die Sonne nie untergehen
In meiner wundervollen Welt

[PUENTE] Ich war einer von fünf Jungs
"One Minute" aus, dann war's vorbei
Ich sang nur noch für mich,
für 'ne unendlich lange Zeit
Dann traf ich auf sie
Und sie erinnerte mich
Wir waren Welten entfernt
Und doch vom selben Stern

[ESTRIBILLO] Und ich singe diese **Lieder**
Tanz' mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n **Tag mein Held**
Und EMF kann es nich' glauben
Und ich steh' im lila Regen
Ich will ein Feuerstarter sein
Whitney wird mich immer lieben
Und **Michael** lässt mich nich' allein

[1A ESTROFA MODIFICADA] Ich ging wie ein **Agypter**
Hab' mit Tauben geweint
War ein **Voodoo-Kind**
Wie ein rollender Stein
Ich ließ die Sonne nie untergehen
In meiner wundervollen Welt

[2A ESTROFA] Ich war **willkommen** im Dschungel
Und fremd im eigenen **Land**
Mein **persönlicher** Jesus
Und im Gehirn total krank
Und ich frage mich, wann
Werd' ich, werd' ich berühmt sein
So wie Rio, mein König für die Ewigkeit
Ich war am Ende der Straße **angelangt**
War ein Verlierer, **Baby**, doch dann
Hielt ich ein Cover in der **Hand**
Darauf ein Mönch, der in **Flammen** stand
Kurt Cobain sagte mir,
ich soll kommen wie ich **bin**

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE] Und jetzt singe ich meine **Lieder**
Tanz' mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n Tag mein Held
Und EMF kann es nich' glauben
Und ich steh' im lila Regen
Ich will ein Feuerstarter sein
Whitney wird mich immer lieben
Und Michael lässt uns nich' **allein**

[REPETICIÓN ESTRIBILLO]

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE] Denn wir singen diese **Lieder**
Tanzen mit Tränen in den Augen
Bowie war für'n Tag ein Held
Und EMF kann es nich' glauben
Und wir stehen im **lila Regen**
Wir wollen Feuerstarter sein
Whitney wird uns immer lieben
Und **Michael** lässt uns nich' **allein**
Lo es un mundo en ingles

ALS HET AVOND IS VAN SUSAN & FREEK

[1A ESTROFA] Soms voel ik me slecht,
dat je **niet** zo vaak meer echt
praten wil
Dan mis ik de tijd
dat ik kwaad op je kon zijn,
nu is het **stil**
Met het vallen van de **nacht**
fluister ik nu zacht;
hoor je mij **misschien?**

[2A ESTROFA] Nu sta je hier weer voor me,
ik twijfel geen **seconde**,
voel jij dit ook?
Jouw hand in de **mijne**
of is dit te weinig
om door te gaan?
Bij alles wat je **zegt**
ik voel niet dat je **vecht**,
is dit klaar **misschien?**

[PRE-PUENTE] Ik weet gewoon **niet hoe**,
Bij alles wat ik doe

[PRE-PUENTE] Ik weet gewoon niet hoe,
Bij **alles** wat ik doe

[ESTRIBILLO] Ik kan het **niet** hebben als het avond is
Oh want 's avonds mis ik je **vaak**
Je weet dat ik niet luister
als je praat als dit
En me raakt als dit
en dan gaat

[ESTRIBILLO] Ik kan het **niet** hebben als het avond is
Oh want 's avonds mis ik je vaak
Je weet dat ik niet luister
als je **praat als dit**
En me raakt als dit
en dan gaat

Zeg me dat het goedkomt
Geef me stukjes toekomst
Of moet ik je maar laten gaan
Ik kan het niet hebben **als het avond is**
Ik heb je vaak **gemist** inderdaad

Zeg me dat het goedkomt
Geef me stukjes toekomst
Of moet ik je maar laten gaan
Ik kan het niet hebben **als het avond is**
Ik heb je vaak **gemist** inderdaad

[REPETICIÓN ESTRIBILLO - CIERRE] Ik kan het niet hebben **als het avond is**
Oh want 's avonds mis ik je vaak
Ik kan het niet hebben als het avond is
Ik heb je vaak **gemist** inderdaad

LIEDER VON ADEL TAWIL

ALS HET AVOND IS VAN SUSAN & FREEK

[1A ESTROFA]
 Ich ging wie ein Ägypter
 Hab' mit Tauben geweint
 War ein VoodooKind
 Wie ein rollender Stein
 Im Dornenwald sang Maria für mich
 Ich starb in deinen Armen, Bochum '84
 Ich ließ die Sonne nie untergehen
 In meiner wundervollen Welt

[ESTRIBILLO]
 Und ich singe diese Lieder
 Tanz' mit Tränen in den Augen
 Bowie war für'n Tag mein Held
 Und EMF kann es nich' glauben
 Und ich steh' im lila Regen
 Ich will ein Feuerstarter sein
 Whitney wird mich immer lieben
 Und Michael lässt mich nich' allein

[2A ESTROFA]
 Ich war willkommen im Dschungel
 Und fremd im eigenen Land
 Mein persönlicher Jesus
 Und im Gehirn total krank
 Und ich frage mich, wann
 Wird ich, werd' ich berühmt sein
 So wie Rio, mein König für die Ewigkeit
 Ich war am Ende der Straße angelangt
 War ein Verlierer, Baby, doch dann
 Hielt ich ein Cover in der Hand
 Darauf ein Mönch, der in Flammen stand
 Kurt Cobain sagte mir,
 Ich soll kommen wie ich bin

[REPETICIÓN ESTRIBILLO]

6. Creo que está escrita en Alemán, ya que se le ve "ich" significo "yo" en esa idioma.

[PUENTE]
 Ich war einer von fünf Jungs
 "One Minute" aus, dann war's vorbei
 Ich sang nur noch für mich,
 für 'ne unendlich lange Zeit
 Dann traf ich auf sie
 Und sie erinnerte mich
 Wir waren Welten entfernt
 Und doch vom selben Stern

[1A ESTROFA MODIFICADA]
 Ich ging wie ein Ägypter
 Hab' mit Tauben geweint
 War ein Voodoo-Kind
 Wie ein rollender Stein
 Ich ließ die Sonne nie untergehen
 In meiner wundervollen Welt

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE]
 Und jetzt singe ich meine Lieder
 Tanz' mit Tränen in den Augen
 Bowie war für'n Tag mein Held
 Und EMF kann es nich' glauben
 Und ich steh' im lila Regen
 Ich will ein Feuerstarter sein
 Whitney wird mich immer lieben
 Und Michael lässt uns nich' allein

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE]
 Denn wir singen diese Lieder
 Tanzen mit Tränen in den Augen
 Bowie war für'n Tag ein Held
 Und EMF kann es nich' glauben
 Und wir stehen im lila Regen
 Wir wollen Feuerstarter sein
 Whitney wird uns immer lieben
 Und Michael lässt uns nich' allein

[1A ESTROFA]
 Soms voel ik me slecht,
 dat je niet zo vaak meer echt
 praten wil
 Dan mis ik de tijd
 dat ik kwaad op je kon zijn,
 nu is het stil
 Met het vallen van de nacht
 fluister ik nu zacht;
 hoor je mij misschien?

[PRE-PUENTE]
 Ik weet gewoon niet hoe,
 Bij alles wat ik doe

[ESTRIBILLO]
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Oh want 's avonds mis ik je vaak
 Je weet dat ik niet luister
 als je praat als dit
 En me raakt als dit
 en dan gaat

Zeg me dat het goedkomt
 Geef me stukjes toekomst
 Of moet ik je maar laten gaan
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Ik heb je vaak gemist inderdaad

6. No tengo ni idea de que idioma es, no me recuerda a ninguno. Pero hay palabras del inglés, es fácil o incluso francas.

[2A ESTROFA]
 Nu sta je hier weer voor me
 ik twijfel geen seconde
 voel jij dit ook?
 Jouw hand in de mijne
 of is dit te weinig
 om door te gaan?
 Bij alles wat je zegt
 ik voel niet dat je vecht,
 is dit klaar misschien?

[PRE-PUENTE]
 Ik weet gewoon niet hoe,
 Bij alles wat ik doe

[ESTRIBILLO]
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Oh want 's avonds mis ik je vaak
 Je weet dat ik niet luister
 als je praat als dit
 En me raakt als dit
 en dan gaat

Zeg me dat het goedkomt
 Geef me stukjes toekomst
 Of moet ik je maar laten gaan
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Ik heb je vaak gemist inderdaad

[REPETICIÓN ESTRIBILLO - CIERRE]
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Oh want 's avonds mis ik je vaak
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Ik heb je vaak gemist inderdaad

LIEDER VON ADEL TAWIL

ALS HET AVOND IS VAN SUSAN & FREEK

[1A ESTROFA]
 Ich ging wie ein Ägypter
 Hab' mit Tauben geweint
 War ein VoodooKind
 Wie ein rollender Stein
 Im Dornenwald sang Maria für mich
 Ich starb in deinen Armen, Bochum '84
 Ich ließ die Sonne nie untergehen
 In meiner wundervollen Welt

[ESTRIBILLO]
 Und ich singe diese Lieder
 Tanz' mit Tränen in den Augen
 Bowie war für'n Tag mein Held
 Und EMF kann es nich' glauben
 Und ich steh' im lila Regen
 Ich will ein Feuerstarter sein
 Whitney wird mich immer lieben
 Und Michael lässt mich nich' allein

[2A ESTROFA]
 Ich war willkommen im Dschungel
 Und fremd im eigenen Land
 Mein persönlicher Jesus
 Und im Gehirn total krank
 Und ich frage mich, wann
 Wird ich, werd' ich berühmt sein
 So wie Rio, mein König für die Ewigkeit
 Ich war am Ende der Straße angelangt
 War ein Verlierer, Baby, doch dann
 Hielt ich ein Cover in der Hand
 Darauf ein Mönch, der in Flammen stand
 Kurt Cobain sagte mir,
 ich soll kommen wie ich bin

[REPETICIÓN ESTRIBILLO]

Yo creo que es alemán porque el "von" es muy alemán.

[PUENTE]
 Ich war einer von fünf Jungs
 "One Minute" aus, dann war's vorbei
 Ich sang nur noch für mich,
 für 'ne unendlich lange Zeit
 Dann traf ich auf sie
 Und sie erinnerte mich
 Wir waren Welten entfernt
 Und doch vom selben Stern

[1A ESTROFA MODIFICADA]
 Ich ging wie ein Ägypter
 Hab' mit Tauben geweint
 War ein Voodoo-Kind
 Wie ein rollender Stein
 Ich ließ die Sonne nie untergehen
 In meiner wundervollen Welt

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE]
 Und jetzt singe ich meine Lieder
 Tanz' mit Tränen in den Augen
 Bowie war für'n Tag mein Held
 Und EMF kann es nich' glauben
 Und ich steh' im lila Regen
 Ich will ein Feuerstarter sein
 Whitney wird mich immer lieben
 Und Michael lässt uns nich' allein

[ESTRIBILLO ALGO DIFERENTE]
 Denn wir singen diese Lieder
 Tanzen mit Tränen in den Augen
 Bowie war für'n Tag ein Held
 Und EMF kann es nich' glauben
 Und wir stehen im lila Regen
 Wir wollen Feuerstarter sein
 Whitney wird uns immer lieben
 Und Michael lässt uns nich' allein

[1A ESTROFA]
 Soms voel ik me slecht,
 dat je niet zo vaak meer echt
 praten wil
 Dan mis ik de tijd
 dat ik kwaad op je kon zijn,
 nu is het stil
 Met het vallen van de nacht
 fluister ik nu zacht;
 hoor je mij misschien?

[PRE-PUENTE]
 Ik weet gewoon niet hoe,
 Bij alles wat ik doe

[ESTRIBILLO]
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Oh want 's avonds mis ik je vaak
 Je weet dat ik niet luister
 als je praat als dit
 En me raakt als dit
 en dan gaat

Zeg me dat het goedkomt
 Geef me stukjes toekomst
 Of moet ik je maar laten gaan
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Ik heb je vaak gemist inderdaad

La forma de pronunciar me recuerda al noruego

[2A ESTROFA]
 Nu sta je hier weer voor me
 ik twijfel geen seconde
 voel jij dit ook?
 Jouw hand in de mijne
 of is dit te weinig
 om door te gaan?
 Bij alles wat je zegt
 ik voel niet dat je vecht,
 is dit klaar misschien?

[PRE-PUENTE]
 Ik weet gewoon niet hoe,
 Bij alles wat ik doe

[ESTRIBILLO]
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Oh want 's avonds mis ik je vaak
 Je weet dat ik niet luister
 als je praat als dit
 En me raakt als dit
 en dan gaat

Zeg me dat het goedkomt
 Geef me stukjes toekomst
 Of moet ik je maar laten gaan
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Ik heb je vaak gemist inderdaad

[REPETICIÓN ESTRIBILLO - CIERRE]
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Oh want 's avonds mis ik je vaak
 Ik kan het niet hebben als het avond is
 Ik heb je vaak gemist inderdaad

ANEXO 3.3. Código de transcripción utilizado

| PAUSAS | |
|----------------------|---|
| | equivale a una pausa breve |
| | equivale a una pausa larga |
| ELEMENTOS PROSÓDICOS | |
| ... | segmentos inacabados o entrecortados |
| : | prolongación corta de una palabra |
| :: | prolongación corta de una palabra |
| {(B) X} | enunciado en voz baja |
| {(A) X} | enunciado en voz alta |
| {(L) X} | enunciado emitido a ritmo lento |
| {(R) X} | enunciado emitido a ritmo rápido |
| ¡! | entonación exclamativa |
| ¿? | entonación interrogativa |
| OTROS SÍMBOLOS | |
| [X] | deducción de elementos dichos en la grabación |
| {XXX} | segmentos de enunciados ininteligibles |
| (X) | descripción de fenómenos paralingüísticos (risas) |
| ((X)) | contextualización y/o comentarios en la secuencia |
| <i>cursiva</i> | uso metalingüístico |

Código utilizado para transcribir las grabaciones. Fuente de elaboración propia.

Obras de las cuales partimos:

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel.

Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües [PLURAL] (s.d.). *Código utilizado para la transcripción de las entrevistas*. [Documento interno de este equipo de investigación]. Universidad de Barcelona.

Tusón, A. (1995). *El análisis de la conversación*. Ariel.

ANEXO 3.4. Transcripción de las grabaciones del debate en grupo

| TRANSCRIPCIÓN DE UNA GRABACIÓN | | NÚMERO 1 – 27 de mayo de 2022 |
|--|---|-------------------------------|
| 4 PARTICIPANTES (A1, A2, A3, A4) | | |
| LARGADA DE LA TRANSCRIPCIÓN: 41 líneas | | |
| 1 | A1: eh:: en esta sesión hemos trabajado las lenguas alemán y holandés en las canciones y entre nosotros pues hemos hablado eh castellano y catalán y: prácticamente no sabíamos nada de ellas | |
| | A2: y ya está {XXX} | |
| 5 | A3: {(A) [para] el alemán [hemos sabido]} interpretar un poco más porque es un idioma pues que:: conocemos más en sí que se escucha más a diario más que el holandés y sobre la segunda pregunta qué proceso hemos utilizado pues primero la hemos escuchado y mientras la escuchábamos hemos subrayado las que nos sonaban por ejemplo había[n] palabras que eran igual que el inglés o que el español y esas las subrayábamos y después eh: nos lo hemos vuelto a leer más detenidamente y hemos vuelto a subrayar otras palabras que nos sonasen | |
| 10 | A2: em: en relación con la tercera pregunta eh: no hemos em: hablado sobre las preguntas que hemos identificado pero la mayoría eran palabras que nos eh: parecían a otros idiomas que son más próximos a nosotros eh: y la mayoría eran nombres propios | |
| | A4: vale en cuanto a la tercera pregunta eh:: | |
| | TODAS: ((hay una “discusión” acerca de si la pregunta a la cual tenían que contestar es la cuarta o la quinta)) | |
| 15 | A4: em:: las palabras más familiares al inglés han sido <i>war</i> eh: <i>Land</i> eh: porque son palabras en inglés básicamente luego Michael (risas) que es un nombre en inglés em:: | |
| | A1: {(A) <i>will</i> también} | |
| | A4: <i>will</i> y <i>One Minute</i> eh:: también es en inglés | |
| | A1: y <i>Baby</i> | |
| 20 | A4: ah sí también también habéis encontrado alguna palabra familiar al castellano y al catalán y es sí | |
| | A2: hemos encontrado <i>me</i> | |
| | A1: eh: <i>be</i> también <i>mis als een dit</i> {(B) y creo que ya está} {XXX} | |
| 25 | A3: ay ¿tienen algo en común las lenguas que habéis trabajado con el inglés? ¿en qué aspectos? eh:: el el holandés creo que no tiene nada que ver el alemán puede ser que es una lengua eslava también pero es que no tiene... el inglés no es eslava creo | |
| | A2: no lo sé (risas) | |
| | A3: bueno no tenemos ni idea pero:: (risas) eso (risas) eh:: discutid en grupo qué os ha parecido la actividad... | |
| | A1: pues nos ha parecido la actividad bastante interesante porque hemos conocido palabras nuevas y idiomas que:: pues que no conocíamos | |
| 30 | A2: {(B) yo del holandés no sabía de la existencia} | |
| | A1: {(R) y yo creo que sí que seríamos capaces de entender la misma actividad con otras lenguas} por ejemplo yo qué sé el francés | |
| | A2/A3/A4: ((a coro)) el francés el italiano | |
| | A1: el italiano también | |
| 35 | A2: el francés se parece más al: inglés | |
| | A3: sí pero yo creo que con el francés jugamos con la ventaja de que es como una mezcla entre el catalán y el castellano | |
| | A1: y el italiano también que se parece mucho al español | |
| | A3: sí y ya está | |
| 40 | A4: gracias adiós | |
| | A2: y el rumano también | |

| TRANSCRIPCIÓN DE UNA GRABACIÓN | | NÚMERO 2 – 27 de mayo de 2022 |
|--|--|-------------------------------|
| 3 PARTICIPANTES (A1, A2, A3) | | |
| LARGADA DE LA TRANSCRIPCIÓN: 40 líneas | | |
| 1 | A1: dale {XXX} venga A2 | |
| | A2: venga va la 1 | |
| | A1: qué lenguas se han trabajado en esta sesión qué sabes de ellas a ver | |
| | A2: hemos hablado sobre el alemán y también sobre el:: neerlandés el:: el que se habla en los Países Bajos | |
| 5 | y:: básicamente sabíamos hemos reconocido el alemán por el uso de las diéresis y el:: el otro pues básicamente | |
| | por el contexto de las palabras pero [queda] por los países del Norte | |
| | A1: muy bien [bueno] cuáles son las palabras que os han sido más familiares al inglés ¿cuántas? ¡dime! {XXX} | |
| | A3: ah esta | |
| | A1: sí vale en la canción de <i>Lieder</i> | |
| 10 | A3: vale ehh: más que nada en vez de inglés serían nombres que sería <i>Maria Michael Jesus</i> eh:: y bueno esos | |
| | tres más que inglés se notaban que eran nombres y en inglés serían bueno <i>war</i> que es guerra <i>total</i> eh: <i>dein</i> | |
| | muerte <i>Baby Cover Hand</i> y {XXX} | |
| | A2: también hemos encontrado <i>Voodoo</i> por ejemplo y <i>Kind</i> | |
| | A1: muy bien siguiente pregunta | |
| 15 | A2: A1 ¿ahora habéis encontrado alguna palabra familiar al castellano o al catalán? da igual en qué canción | |
| | A1: <i>Jesus total Ägypter</i> he visto como <i>Egipter</i> sabes? | |
| | A2: vale | |
| | A1: lo he visto como <i>Egipter</i> <i>Rio</i> eh <i>Lieder</i> lo he visto como <i>líder</i> als dit ósea del <i>dit</i> en català y yo creo que ya | |
| | está | |
| 20 | A2: sí no hay mucho más | |
| | A1: y del <i>niet</i> en català de <i>nieto</i> | |
| | A2: sí ¿tienen algo en común las lenguas que habéis trabajado con el inglés? ¿en qué aspectos? | |
| | A1: ¿cómo cómo? | |
| | A2: la pregunta dice ¿tienen algo en común las lenguas que habéis trabajado con el inglés? ¿en qué aspectos? | |
| 25 | A1: ((hay una pausa de varios segundos para contestar)) a ver yo creo que no | |
| | A2: sí... | |
| | A1: ¿sí? a ver hay palabras en alemán... | |
| | A2: hay palabras en alemán que sí que tienen cierto parecido con el inglés por la pronunciación aunque se | |
| | escriben de forma completamente distinta | |
| 30 | A3: <i>tanz mit...</i> sería {XXX} ¿ <i>tanz mit?</i> {XXX} | |
| | A2: sí puede ser y finalmente ehh:: nosotros creemos que:: bueno sí bueno que nosotros creemos que con | |
| | otras lenguas también nos podría costar un poco de entender pero estaría interesante: trabajarlas y:: | |
| | propondríamos por ejemplo italiano o:: francés | |
| | A1 ((a la vez)): en francés | |
| 35 | A2: sí y bueno en resumen que la actividad nos ha gustado mucho y esperemos poder hacer otra actividad | |
| | semejante a esta eh:: relativamente pronto | |
| | A3: la verdad es que a mí me gustaría eh:: otros idiomas que no sean francés ni italiano... | |
| | A1: como por ejemplo a mí turco | |
| | A3: ya que son obvios de de: de reconocer y bueno yo creo que es mejor algunos idiomas que no sean tan: tan | |
| 40 | hablados | |

| TRANSCRIPCIÓN DE UNA GRABACIÓN | | NÚMERO 3 – 27 de mayo de 2022 |
|--|---|-------------------------------|
| 5 PARTICIPANTES (A1, A2, A3, A4, A5) | | |
| LARGADA DE LA TRANSCRIPCIÓN: 41 líneas | | |
| 1 | A1: hola bon dia Raquel avui eh respondrem les teves preguntes | |
| | A2: vale venga | |
| | A1: {(R) ¡empezamos! ¿qué lenguas se han trabajado en esta sesión? ¿qué sabéis de ellas?} tenemos el holandés el alemán | |
| 5 | A2: sí | |
| | A1: sabemos que son lenguas provenientes del indoeuropeo de las cuales eh: provienen eel castellano y entonces nos ha faci... facilitado entender diversas palabras | |
| | A2: {(R) vale segunda pregunta} | |
| | A1: explicad qué proceso habéis seguido para identificar las palabras que habéis subrayado y rodeado | |
| 10 | A3: pues eh: primero identificar un poco el idioma y después intentar relacionarlas con otros idiomas que somos eh:: conscientes de ello y hablamos y utilizamos fácilmente en nuestro día a día | |
| | A1: compartid las palabras que hayáis identificado con las demás compañeras ¿coincidís? bueno a ver yo tengo aquí personalmente | |
| | A3: pero que hable otro también por favor | |
| 15 | A1: <i>Ägypter</i> <i>Egipto</i> {XXX} <i>Jesus</i> que es <i>Jesus</i> <i>Lieder</i> <i>líder</i> <i>meiner mein</i> <i>mío</i> en inglés ¿qué dice el resto? | |
| | A4: <i>ich</i> | |
| | A2: <i>ich</i> es verdad <i>Land arena</i> | |
| | A1: <i>Land arena</i> es verdad | |
| | A2: <i>One minute</i> <i>baby bebe</i> vale ya está siguiente pregunta | |
| 20 | A1: vale siguiente pregunta por aquí tenemos también em:: ¿cuáles son las palabras que os han sido más familiares al inglés? bueno pues tenemos | |
| | A1/A2/A3/A4/A5: <i>one minute is</i> {XXX} <i>Baby Hand stand want allein singen Jesus Cover</i> <i>ook</i> | |
| | A1: siguiente pregunta que tenemos aquí ¿habéis encontrado alguna palabra familiar al castellano o al catalán? | |
| | A2: los nombres | |
| 25 | A1/A2/A3: la palabra <i>dat lila lila total gesehen moet</i> | |
| | A2: vale siguiente pregunta | |
| | A1: ¿tienen algo en común las lenguas que habéis trabajado con el inglés? ¿en qué aspectos? básicamente... | |
| | A4: que vienen del latín | |
| | A1: la construcción de las palabras se conforma prácticamente igual y:: pero mantienen la fonética en diversas ocasiones así que creo que eso son las principales características de:: esta pregunta y por último tenemos... | |
| 30 | A4: pero no menos importante | |
| | A1: eh discutid en grupo qué os ha parecido la actividad ¿seríais capaces de {XXX} hacer esta misma actividad con otras lenguas? ¿cuáles y por qué? la verdad es que esta actividad que diga el resto sí la podríamos hacer | |
| | A2: {(R) sí que seríamos capaces de hacerlo con otras lenguas supongo que lenguas europeas pues al fin y al cabo son más fáciles porque tienen que ver algo que ver las unas entre otras y se pueden sacar palabras} | |
| 35 | A4: yo mejor en castellano y en catalán porque así nos entendemos espera falta por aquí decir algo | |
| | A1: yo creo que: la música es al fin y al cabo un lenguaje universal que: transmite sentimientos sin tener que entender el lenguaje y: ahora que hemos trabajado con lenguas que provenientes del indoeuropeo ha sido más fácil pero probablemente con lenguas de otras ramas se podría llevar a cabo también pero la comprensión sería mucho más complicada y sería más fácil de entender los sentimientos que transmiten las canciones ¿algo más? | |
| 40 | A1/A2/A3/A4/A5: no hasta otra adéu adiós Raquel y eso es todo amigos | |

| TRANSCRIPCIÓN DE UNA GRABACIÓN | | NÚMERO 4 – 27 de mayo de 2022 |
|--|--|-------------------------------|
| 5 PARTICIPANTES (A1, A2, A3, A4 y A5) | | |
| LARGADA DE LA TRANSCRIPCIÓN: 27 líneas | | |
| 1 | A1: hemos trabajado: el alemán y el neerlandés o el holandés y:: no sé vosotros pero yo no sabía nada de ellas | |
| | A2: na(d)a yo tampoco no sabíamos nada de ellas pero ahora sabemos un poco más | |
| | A3: a mí me sonaba la segunda de eurovisión y la primera pues... | |
| | A4: a mí igual | |
| 5 | A3: ...de viajar por ahí | |
| | A4: sí alguna frase que te sabes así suelta | |
| | A5: a mí me sonaba la palabra <i>ich</i> sobre todo del alemán y del holandés alguna que conocía pero pocas | |
| | A3: explicad qué proceso habéis utilizado eh... | |
| | A2: las palabras que más hemos encontrado yo son palabras en inglés como por ejemplo <i>so baby fun one</i> | |
| 10 | <i>minute</i> y ya está | |
| | A3: también en la segunda canción hay una en catalán bueno más de una eh: como dice <i>als dit</i> que supongo que serán los dedos pero no creo que sea eso eh:: también <i>nacht</i> y <i>seconde</i> del inglés y de la primera canción emm: <i>und</i> {XXX} que creo que es un dos del español | |
| | A4: o luego también estaban palabras que: eh: no son completamente españolas o en inglés pero que te sonaban de algo como <i>niet</i> de: <i>noche</i> o algo así por ejemplo | |
| 15 | A5: yo algunas palabras:: del inglés sobre todo y del catalán y algunas de francés que me sonaba | |
| | A3: coincidimos en creo que la mayoría de palabras se parecen al inglés y al castellano y al catalán y:: bueno la mayoría son esas | |
| | A2: y hacemos la última la actividad está guay pero a veces no entendía nada (risas) pero luego: pues he visto que consistía un poco en eso y en mirar palabras qué palabras podías deducir y cuáles no | |
| 20 | A3: estaba muy bien porque así aprendes eh:: más idiomas eh: nuevas palabras y: todo eso | |
| | A5: una actividad entretenida ya que es diferente a todo lo que hacemos normalmente y no se suele hacer esto | |
| | A4: es bastante curioso como son las lenguas y lo diferentes que son cada una de cada cual pero al fin y al cabo hay palabras que se parecen pero y eso | |
| 25 | A1: y bueno creo que es interesante hacer esto porque al final te ayuda a pensar por ti mismo y no que te den las respuestas al momento y está bien | |
| | TODOS: ole (risas) ¡hasta otra! | |

| TRANSCRIPCIÓN DE UNA GRABACIÓN | | NÚMERO 5 – 27 de mayo de 2022 |
|--|---|-------------------------------|
| 4 PARTICIPANTES (A1, A2, A3, A4) | | |
| LARGADA DE LA TRANSCRIPCIÓN: 41 líneas | | |
| 1 | TODAS: vale hola Raquel hola hola: | |
| | A1: eh:: las lenguas de las que hemos visto en la canción el alemán y el holandés ¿no? sí son esas | |
| | A2: que son lenguas pues de Europa | |
| | A1: sí o que ah bueno no no no vienen del latín esas el holandés no porque es más germánicas bueno eso europeas europeas y:: básicamente porque yo creo que de algún sitio que hemos visto o lo que se ha escrito en alemán o tal pues... | |
| 5 | A3: sí: yo conocía el IT support alemán no sé por qué me sonaba de algo | |
| | A1: ya por eso yo también y cuando veo lo típico de la diéresis y tal las diéresis y esas cosas pues se nota que es alemán el holandés la verdad que no por descarte he dicho holandés como podría ser otra cosa la verdad | |
| 10 | A2: a por la segunda ¿no? ((hay una confusión por no saber qué pregunta tenían qué contestar)) | |

| | |
|----|---|
| | A1: palabras más familiares al inglés el holandés para mí más familiar al inglés es el holandés porque el alemán al principio o sea pronunciado parecía como francés pero pero: el holandés se parecía más porque tenía palabras que eran casi iguales al: al inglés sobre todo el holandés |
| | A3: sí al inglés muchísimo la mayoría |
| 15 | A1: sobre todo el holandés |
| | A2: alguna palabra familiar al castellano o al catalán |
| | A1: ¡sí alguna sí eh! |
| | TODAS: el <i>dit</i> algo de <i>als dit</i> de <i>dits</i> <i>total</i> mira aquí dice <i>total</i> el <i>dat</i> este <i>Rio</i> <i>lila</i> no sé que significa <i>lila</i> <i>lela</i> |
| | A2: vale esta ¿tienen algo en común las lenguas que habéis trabajado con [el] inglés? ¿en qué aspectos? |
| 20 | A1: o sea bueno lo que hemos dicho no de que el holandés en sí es la que más se parece:: al inglés |
| | A3: tiene la <i>door</i> y cosas así |
| | A1: en alemán también en algunas cosas |
| | A4: per mira tipo aquí cuando pone el <i>je</i> no sé qué no sé cuantos |
| | A1: ah sí más al francés es verdad del francés tenían bastantes eh y a la hora de pronunciarlo también se parecía un poco pero yo creo que es porque como pues como están cerca en plan geográficamente pues tienen influencias todas supongo |
| 25 | A2: me parece súper bien estoy totalmente de acuerdo contigo ¿vale? la última |
| | A1: con otras lenguas {(R) con otras lenguas a ver sí supongo que sí sobre todo es más fácil con lenguas europeas porque...} |
| 30 | TODAS: sí |
| | A3: cercanas a nosotros porque son las que más se parecen |
| | A2: correcto |
| | A1: ya porque quizás nos ponen ahí yo qué sé indio pues a lo mejor cuesta más saber que es indio pero:: pero yo qué sé las más cercanas pues sí que se nota más o el italiano también o alguna así bueno chino en |
| 35 | verdad también nos hubiésemos dado cuenta por ser super rara |
| | A2: sí por la letra a lo mejor |
| | A3: sí por la letra |
| | A1: ya: quizás escuchándolo no hubiésemos sabido reconocer nada |
| | A2: hombre escuchando yo creo que no la verdad |
| 40 | A1: y pues ya está con algunas otras lenguas sí pero las más cercanas o las que son más fáciles y ya está |
| | TODAS: adéu adiós adéu (risas) suerte: con el trabajo |

| TRANSCRIPCIÓN DE UNA GRABACIÓN | | NÚMERO 6 – 27 de mayo de 2022 |
|--|--|-------------------------------|
| 5 PARTICIPANTES (A1, A2, A3, A4, A5) e investigadora (R) | | |
| LARGADA DE LA TRANSCRIPCIÓN: 53 líneas | | |
| 1 | A1: {(B) ay: yo no leo ay:} em: ¿qué lenguas se han trabajado en esta sesión? | |
| | A2: mm: el el alemán y el holandés | |
| | A1: sí ¿y qué sabemos de ellas? | |
| | A3: pues la verdad es que nada | |
| 5 | A4: que el alemán es muy parecido creo que viene de la misma raíz que el inglés y el holandés también ¿no? | |
| | A2: el holandés no | |
| | A4: el holandés sí | |
| | A5: sí se parecía al inglés | |
| | A3: pero yo creo que la canción se parece más al francés | |

| | |
|----|---|
| 10 | A5: pues yo he puesto que al inglés |
| | A2: espera espera qué canción (risas) |
| | A4/A5: la segunda A2 la segunda canción y la primera se parece al inglés |
| | A3: pues yo creo que la segunda se parece al francés |
| | A4: ¿el holandés al francés? |
| 15 | A3: explica qué proceso habéis seguido para identificar las palabras que habéis subrayado y rodeado |
| | A1: pues pensar en inglés |
| | A4: las palabras que se parecían escritas al inglés o al español también o al catalán también |
| | A1: pues yo he visto todas en inglés |
| | A2: yo también como en inglés |
| 20 | A4: y alguna en francés |
| | A3: yo he puesto francés catalán y: inglés |
| | A4: y castellano yo he puesto {XXX} |
| | A3: a ver alguna que hayas puesto |
| | A1/A2/A3/A4/A5: <i>gaat</i> ganas <i>wo</i> quién <i>sang</i> de sangre <i>door</i> de puerta <i>persönlicher mis</i> de echar de menos |
| 25 | y <i>persönlicher</i> de personalidad <i>je</i> de francés del pronombre <i>je</i> <i>kommen</i> yo pensaba que era como <i>común</i> |
| | <i>seconde</i> de segundo yo también he puesto eso {XXX} Baby también <i>is Land</i> y Maria Jesus Whitney Michael |
| | A3: ¿habéis encontrado alguna palabra familiar al castellano o al catalán? |
| | A2: no todas inglés |
| | A4: yo sí yo sí que he encontrado muchas parecidas al castellano y al catalán |
| 30 | A1: <i>lila</i> por ejemplo también otra <i>aus</i> de aves en catalán y <i>sang</i> si es que significa <i>sangre</i> y no <i>cantar</i> |
| | A4: ah yo he puesto <i>cantar</i> |
| | A4: y total... |
| | R: (risas) aquí hay: interferencias |
| | A2: y <i>dit</i> de <i>decir</i> aquí |
| 35 | A4: sí de <i>dir</i> en catalán |
| | A3: que más |
| | A4: ¿tienen algo en común las lenguas que habéis trabajado con el inglés? sí |
| | A3: sí se parecen |
| | A4: ¿en qué aspectos? |
| 40 | A1: pues que tienen las mismas raíces |
| | A4: sí sí porque parece como que van las mismas estructuras ¿no? discutid en grupo qué os ha parecido |
| | la actividad seríais capaces de entender hacer esta misma actividad en otras lenguas? ¿cuáles y por qué? |
| | A2: ¿cómo cómo? |
| | A4: primero qué nos ha parecido la actividad |
| 45 | A3/A1/A4/A2: pues muy guay la verdad es que sí ha estado entretenida se me ha pasado la hora muy rápido |
| | A1: empezabas como que no sabías nada y luego pues... |
| | A3: yo cuando la leías te dabas cuenta de que sabías más cosas de las que o al menos creemos que sabemos |
| | más cosas de las que... a no ser que me las haya inventado |
| | A4: ¿y seríais capaces de entender o hacer esta misma actividad en otras lenguas? |
| 50 | A1: pues depende la lengua |
| | A2: yo no sabría en qué lenguas |
| | A1/A3/A5: por ejemplo (risas) (a coro) en chino no (risas) pero en francés sí por ejemplo porque lo hemos |
| | cursado italiano sí porque se parece mucho y eso y ya está ¡adiós! |

| TRANSCRIPCIÓN DE UNA GRABACIÓN | | NÚMERO 7 – 27 de mayo de 2022 |
|--|---|-------------------------------|
| 1 PARTICIPANTE (A1)* | | |
| LARGADA DE LA TRANSCRIPCIÓN: 21 líneas | | |
| 1 | A1: ¿qué lenguas se han trabajado en esta sesión? ¿qué sabéis de ellas? eh bueno hemos hablado sobre el castellano y el inglés pero en las canciones han aparecido el neerlandés o holandés y el alemán eh qué sabemos de ella bueno alemán viene de Alemania el holandés de Holanda y bueno el holandés nos ha costado más: entender las palabras que dice pero el alemán en mi caso ha sido un poco más fácil he entendido varias | |
| 5 | aunque mis compañeras han tenido alguna dificultad pero:: han visto varias similitudes con el inglés explicad qué proceso habéis seguido para identificar las palabras que habéis subrayado y rodeado eh en mi caso yo ya me sabía muchas palabras entonces sabía que eran y eso y mis compañeras según han leído y vuelto a leer pues luego han visto similitudes al inglés y han pensado qué significa una cierta cosa vale casi no tienen palabras subrayadas pero las que yo tengo serían las que están en la hoja y bueno supongo que | |
| 10 | las verás a continuación ¿cuáles son las palabras que os han sido más familiares al inglés? ¿cuántas habéis encontrado? el <i>is</i> es totalmente del inglés el <i>door</i> que es puerta y el <i>stil</i> falta una <i>e</i> pero tiene pinta de inglés y en lo que es el alemán pues:: hay palabras que sí que se parecen pero que ahora no la encontramos no pasa nada ¿habéis encontrado alguna palabra familiar al castellano o al catalán? yo al castellano y al catalán no pero mis compañeras sí el <i>total</i> y:: y ya está no hemos encontrado más no se parecen mucho ¿tienen | |
| 15 | algo en común con las lenguas que habéis trabajado con el inglés? ¿en qué aspectos? el alemán se parece más al inglés pero eh:: si no lo has estudiado pues tampoco encuentras muchas similitudes creo discutid en grupo qué os ha parecido la actividad ¿seríais capaces de intentar hacer esta misma actividad con otras lenguas? ¿cuáles y por qué? podríamos intentarlo con el francés que es una lengua que se estudia bastante en la ESO podríamos intentarlo en el inglés que es algo en lo que:: pues no sé nos especializamos más por haberlo | |
| 20 | estudiado durante muchos años y podríamos intentarlo en todo caso hasta con el italiano que tiene similitudes y ya está | |

* la grabación es individual porque no se vio una interacción entre compañeros y compañeras

