

Exposición y valoración de un ejemplo de PBL en tiempos de pandemia: Coronaninjas UR

María Asunción Barreras Gómez¹

<https://orcid.org/0000-0002-5000-9025>

Inés Lozano Palacio²

<https://orcid.org/0000-0001-9170-6233>

Gómez, M. A. y Lozano Palacio, I. (2023) Exposición y valoración de un ejemplo de PBL en tiempos de pandemia: Coronaninjas UR. *Campo Universitario* 4(7) Enero-Julio 2023, pp. 1-18

Fecha de recepción: 13 de febrero

Fecha de aceptación: 21 de mayo

A todos esos héroes sin capa que lucharon contra el coronavirus y a todos aquellos que cayeron en la batalla

Resumen:

Este estudio presenta la adaptación de una asignatura presencial a modo telemático por el confinamiento que se dio en España en 2020 debido al COVID19, así como su valoración. El inesperado contexto demandaba nuevos recursos didácticos. Así, explicamos cómo, teniendo en cuenta todas las competencias y conocimientos que nuestros estudiantes universitarios podían adquirir en nuestra asignatura, se les planteó el reto didáctico de elaborar materiales para niños de Educación Primaria para que aprendieran o reforzaran inglés y también que supieran afrontar la situación de la pandemia. Mostramos el marco teórico utilizado, la Teoría de la Metáfora Conceptual, que nos ayudó a entender la conceptualización de la enfermedad como una lucha. El hilo conductor era el Coronaninja, siempre luchando contra el coronavirus. Explicamos el Project based learning que permitió a las alumnas investigar, planificar y diseñar un proyecto con la utilización de TICs y las actividades realizadas y que obtuvo un producto final (la página web de Coronaninjas, con más de 19000 de 39 países distintos). Igualmente, se detalla el estudio realizado de esta adaptación docente, una vez acabado el curso. Se detallan participantes, instrumentos y

¹ Dpto de Filologías Modernas de la Universidad de La Rioja en España. Contacto: asuncion.barreras@unirioja.es

² Dpto de Lingüística Aplicada de la Universidad Politécnica de Valencia en España. Contacto: ines.lozano.palacio@gmail.com

procedimiento, objetivos, análisis y discusión de datos. Así, de manera objetiva, pudimos valorar que, por ejemplo, que se fomentó su aprendizaje autónomo, la investigación y búsqueda de información, así como el pensar en qué recursos y materiales utilizar o entendieron mejor la teoría de la asignatura y el aspecto interdisciplinar en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: *confinamiento, pandemia, estudiante, Metáfora Conceptual, Aprendizaje basado en proyectos, TICs, Coronaninja.*

Abstract:

This study presents the assessment and the adaptation of a face-to-face subject to the telematic mode due to the confinement in Spain in 2020 because of COVID19. This unexpected context demanded new didactic resources. Taking into account all the skills and knowledge that our students could acquire in our subject, we explain how they were given the didactic challenge of designing tasks for Primary School children. Consequently, children could learn or reinforce English while learning how to deal with the COVID19 lockdown. We explain the theoretical framework used, that is the Conceptual Metaphor Theory, which helped us understand the conceptualization of the disease as a fight. The driving force was the little Coronaninja, always fighting against the coronavirus. We explain the Project based learning, which allowed the students to investigate, to plan and to design a project with the use of ICTs. Moreover, we focus on the activities carried out, which led the students to get a final product (the Coronaninjas website, with more than 19,000 from 39 different countries). Likewise, the study carried out on this teaching adaptation is detailed later: participants, instruments and procedure, objectives, analysis and discussion of data are detailed.

Keywords: *confinement, pandemic, student, Conceptual Metaphor, Project Based Learning, ICTs, Coronaninja.*

1. Introducción

Presentamos un ejemplo de adaptación telemática de una asignatura presencial debido al confinamiento que hubo en España por el COVID 19, así como su valoración. Explicamos el contexto en el que surgió el proyecto de Coronaninjas UR en la asignatura de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Explicamos el marco teórico en el que se desarrolló el proyecto docente y la metodología utilizada: la Teoría de la Metáfora Conceptual, la metodología PBL y su relevancia en la creación de la herramienta didáctica Coronaninjas UR. Finalmente, detallamos el desarrollo,

diseño y estudio del proyecto, así como el análisis y conclusiones de los datos recogidos³.

2. Contexto del proyecto coronaninjas

El contexto de este proyecto tiene lugar en la asignatura de Didáctica de las Lenguas Extranjeras del Grado de Educación Primaria en la Universidad de La Rioja. Las alumnas cursan esta asignatura, optativa, en el segundo semestre del tercer curso y forma parte del itinerario de lengua inglesa. En este momento las alumnas ya han cursado estudios sobre procesos y contextos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad, sociedad, familia y escuela, así como enseñanza y aprendizaje de las lenguas, de la educación plástica, musical y visual. Con este bagaje han adquirido amplios conocimientos que facilitan una flexibilidad y predisposición para una mejor comprensión de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Las clases del segundo semestre empezaron con normalidad en febrero del 2020, aunque con perturbadoras noticias sobre el virus COVID 19. Un día en clase se pidió a las alumnas universitarias que simularan un confinamiento, consecuentemente las necesidades educativas, físicas y emocionales de los estudiantes cambiaban totalmente. Se planteó la posibilidad del diseño de actividades en inglés para que los niños de Educación Primaria interiorizaran todas las normas que había que implementar con el COVID 19 en el hipotético caso de un confinamiento en el que todos tuviéramos que quedarnos en casa para evitar el contacto social y la dispersión del virus. Nadie imaginaba entonces que esa hipótesis se convertiría en nuestra realidad en pocos días. A partir de ese momento toda la docencia de la asignatura pasó a darse *online* con la plataforma *Blackboard* de la universidad de La Rioja. *Blackboard* es una plataforma educativa que permite realizar diversas actividades: utilización de *Wikis*, *Blogs*, subir materiales didácticos, valoración con rubricas o con el panel de control de evaluación y cursos *online*.

Esa noche las alumnas recibieron un correo electrónico explicándoles cómo acceder al Aula Virtual y proseguir con la asignatura. A partir de aquel momento se mantuvieron sesiones síncronas de la asignatura telemáticamente. Esta nueva situación docente iniciaba el denominado “emergency remote teaching”, lo que Bozkurt y Shama (2020, p. 2) definen como una solución temporal a un problema inmediato. El contexto cambiaba radicalmente y las profesoras entendieron que el nuevo

³ Estudio parcialmente financiado por el Proyecto de investigación PID2020-118349GB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

contexto suponía también una nueva manera de enseñar la materia. Una idea en línea con Bozkurt y Shama (2020), al indicar que el “emergency remote teaching” implica una obligación, al ser necesario cambiar las prioridades respecto a las estrategias y enfoques utilizados.

Así pues, se diseñó la plataforma www.coronaninjas.wordpress.com⁴, en la que se subían periódicamente actividades realizadas por las alumnas para que los estudiantes de Educación Primaria tuvieran acceso a materiales de refuerzo en inglés. Se desarrolló el proyecto y se consideró que los niños habían de ser conscientes de la situación y partícipes de la lucha contra el virus. Así se contribuía tanto al refuerzo en materia de lengua inglesa como a la concienciación de alumnos y familias, y a su bienestar emocional. Por ello, se estructuró la web en torno a la metáfora del coronaninja, un guerrero disciplinado, creativo, silencioso, discreto, muy eficiente, que lucha contra el coronavirus. De esta manera, los niños se convierten en luchadores contra el virus, aprendiendo en inglés medidas de prevención (lavarse las manos, mantener distancia de seguridad. . .), pero también aprendiendo en esta lengua otros factores de igual o mayor importancia en esta situación, como el valor de ayudar a nuestros familiares, apoyarles, y transmitirles alegría.

3. Marco teórico

El marco teórico utilizado para desarrollar el proyecto de Coronaninjas UR⁵ ha sido el de la Lingüística Cognitiva, en concreto, la Teoría de la Metáfora Conceptual.

3.1. Coronaninjas y la teoría de la metáfora conceptual: El alumno es un ninja

El proyecto ‘Coronaninjas’ tiene como eje al ninja, originario de la cultura japonesa. Los ninjas son guerreros sometidos a un estricto entrenamiento de habilidad física y psicológica, así como diligencia para lograr la combinación entre paz mental y lucha eficaz. El alumno dispuesto a convertirse en corona-ninja encarnará esos rasgos y, aprendiendo la lengua inglesa, adquirirá conocimiento sobre el COVID-19 para poder derrotar al virus.

⁴ Llegando a tener en la actualidad más de 19000 visitas de 39 países distintos y un amplio reconocimiento. Por ejemplo, véase *la Vanguardia* del 2/4/20 en <https://www.lavanguardia.com/local/la-rioja/20200402/48272718668/coronaninjas-auna-el-aprendizaje-del-ingles-con-recomendaciones-sobre-el-covid-19.html>

⁵ Este estudio ha sido parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (proyecto PID2020-118349GB-I00)

Lakoff y Johnson en *Metaphors We Live By* (1980) sostienen que figuras del lenguaje como la metáfora o la metonimia, que comúnmente se habían asociado con el tipo de lenguaje elaborado de textos artísticos, en realidad eran omnipresentes en el lenguaje cotidiano. Constatan que, sin darse cuenta, se utilizan estas figuras del lenguaje para expresar emociones o transmitir mensajes más eficientemente porque estas figuras del lenguaje capturan y corporeizan nuestra experiencia. Por ejemplo, entendemos que MÁS es ARRIBA, como en la expresión *la bolsa sube*, en la que una mayor cantidad de dinero equivale a mayor altura. Otro ejemplo es la conceptualización de las ENFERMEDADES como una LUCHA. Un ejemplo claro de esta metáfora se puede encontrar en el discurso de los medios de comunicación contra ciertas enfermedades, en los que es muy común escuchar expresiones como *El paciente lucha contra la leucemia* o *Nos prepararemos para la lucha contra el cáncer* (Kovecses, 2010). También hay otras publicaciones más recientes sobre lingüística cognitiva en el contexto de COVID 19, como *Unraveling the force dynamics in conceptual metaphors of COVID-19: a multilevel análisis* (Kazemian, Rezaei y Hatamzadeh, 2022) o *Reasoning COVID-19: the use of spatial metaphor in times of a crisis* (Kremer & Felgenhauer, 2022).

Lakoff y Johnson examinaron los procesos cognitivos que tenían lugar en nuestros cerebros para descubrir cuáles eran las reglas que regían este uso del lenguaje figurado. Concluyeron que en el caso de la metáfora hay una extrapolación de características de un dominio fuente a un dominio meta. Cuando decimos que alguien (dominio meta) es un cerdo (dominio fuente) no queremos indicar que esa persona es literalmente un cerdo, sino que muestra características que observamos en el animal, como puede ser la suciedad. Esta perspectiva ha ayudado a analizar la metáfora en diferentes discursos, como el de la política (Otieno, Owino & Attyang, 2016) o el diseño arquitectónico (Casakin 2019).

De la misma forma, estas premisas se pueden aplicar a la didáctica para dar pie a que los alumnos se identifiquen con determinados personajes y favorecer su motivación de aprendizaje. En este caso, se ha utilizado la figura del ninja como ideal de disciplina al que debería aspirar un alumno de Educación Primaria y se ha conceptualizado el virus como el enemigo.

4. Metodología utilizada en clase: aprendizaje basado en proyectos

Desde el principio del confinamiento se consideró que esta metodología permite a los alumnos investigar, planificar y diseñar un proyecto que obtenga un producto final. Por tanto, se subraya el papel del alumno y se consigue que la pantalla del ordenador se transforme en una ventana con la que contactar con compañeros y profesoras.

Con esta metodología los alumnos reflexionan y trabajan cooperativamente en la resolución de problemas mientras desarrollan un aprendizaje individual y autónomo. Se define *Project Based Learning* como un método didáctico que hace a los estudiantes partícipes del aprendizaje de destrezas a través de un proceso estructurado alrededor de cuestiones complejas y auténticas, usando materiales y tareas apropiados (Barreras, 2017).

Autores como Major y Palmer, (2001), Verma y otros (2011), Grant (2011), Pinzón (2014), Larmer y otros (2015) o Dooly y Sadler (2016) destacan que el planteamiento del problema contextualiza y estimula el aprendizaje. Los alumnos solucionan el problema planteado, realista y relacionado con su futuro laboral, mientras desarrollan habilidades que podrán utilizar en su práctica profesional: recoger datos, evaluar o sintetizar recursos. Los alumnos se involucran en la resolución de problemas colaborativamente, maduran con la toma de decisiones y desarrollan el trabajo autónomo al investigar las actividades que tienen que realizar para conseguir productos realistas (Jones, Rasmussen y Moffit, 1997, y Thomas, Mergendoller, 2000). *Project Based Learning* enfatiza la autonomía del estudiante y el aprendizaje colaborativo, aspectos relevantes en los contenidos académicos de la educación del siglo XXI (Ravitz y otros, 2012).

El planteamiento del problema (*driving question*) es el primer paso para estimular el aprendizaje. Debe ser lo suficientemente intrigante, compleja y realista como para ayudar a los alumnos en su investigación sobre la materia, como destaca Imaz (2015). Esta pregunta motriz debe ayudarles a comprender y aplicar conceptos, así como a representar y expresar el conocimiento. Marx et al. (1994) subrayan que el planteamiento del problema tiene que basarse en una situación problemática real. En nuestra experiencia durante el confinamiento de España en 2020 fue la siguiente: ¿Qué tipo de actividades en inglés diseñaríais para que niños entre 6 y 12 años interioricen las normas a implementar con el COVID 19 si todos tuvieran que estar confinados en su casa?

El personaje del Coronaninja fue el hilo conductor de todas las actividades diseñadas por los universitarios. Está basado en la metáfora conceptual de la enfermedad es una lucha. Así los niños se podrían identificar con el Coronaninja, un sabio guerrero que lucha contra el COVID 19 y que les guía en su entrenamiento diario. Así la pregunta motriz del proyecto se enmarcaba en la situación real que se vivía. Por otro lado, el Coronaninja favorecía la contextualización de las esas actividades en el confinamiento y la lucha contra el virus que los alumnos de Primaria estaban viviendo. El resultado fue la página web de Coronaninjas y la práctica e interiorización de lo aprendido en la asignatura de didáctica de las lenguas extranjeras.

5. El producto: www.coronaninjas.wordpress.com

La página web, Coronaninjas UR, fue diseñada en el segundo semestre del curso 2019-2020 y el personaje que unifica todas las actividades es el pequeño Coronaninja, vestido de rojo, el color institucional de la universidad de La Rioja.

El inicio de la página indica lo difícil que supone el tenerse que quedar en casa y seguir aprendiendo inglés. Se plantea esta página como la posibilidad que tienen los niños de 6 a 12 años de practicar inglés, a la vez que aprender a combatir el coronavirus.

Hay tres secciones básicas: *Coronaninja songs*, *Coronaninja games* y *Coronaninja surprises*, acompañadas con el personaje del Coronaninja que ayudará a los niños en su entrenamiento. Malamah–Thomas (1987) destaca que se comunican mejor aquellos con los que se tiene más en común y cuando se tiene poco en común, la comunicación es más difícil. Así el pequeño Coronaninja, un niño, guiará a los niños de Primaria en todas las actividades propuestas. Hay también una sección sobre el marco teórico y la metodología del proyecto, así como otra sección denominada “Entrenamiento paso a paso” donde se encuentran todas las aportaciones desarrolladas en la asignatura. Hay distintos pasos con actividades que los niños deben llevar a cabo, entre ellas:

PASO 1: ¡Conviértete en Coronaninja!

PASO 2: Prevenimos el virus cantando

PASO 3: Tres trucos fáciles para frenar el Coronavirus

PASO 4: Comprueba tu formación anti-Coronavirus con una divertida ficha

PASO 5: Conoce a tu enemigo (I)

PASO 6: La importancia de la higiene ninja

PASO 7: Once upon a time there was a virus: Cuentos para derrotar al Coronavirus (I)

Cada uno de estos pasos de entrenamiento tienen un texto explicativo y permiten conseguir distintos niveles, *little ninja*, *medium ninja* y *master ninja*. Los objetivos básicos eran que los niños practicasen inglés e interiorizaran las normas de comportamiento para combatir el coronavirus.

El Coronaninja es el hilo conductor de todas las actividades, un pequeño niño con el que pueden fácilmente identificarse (Malamah–Thomas, 1987) y que explica las actividades. Son actividades diseñadas teniendo en cuenta las características de los alumnos de Primaria y el contexto del confinamiento. Así las primeras actividades que se desarrollaban ayudaban a los niños

a conocer al virus y combatirlo, guardando la distancia de seguridad y, a medida que el confinamiento se alargaba, se planteaban actividades para que los niños hicieran ejercicio físico dentro de su casa para controlar el peso y mejorar el ánimo.

Se ha tenido en cuenta el hecho de que los niños de Educación Primaria están en el periodo de operaciones concretas, el denominado pensamiento concreto (Mounoud, 2001), por lo que pueden conceptualizar aspectos concretos y no abstractos. Las actividades se plantean para que en inglés puedan realizar acciones, básicamente relacionadas con la comunicación. Zanón (1992) destaca que los niños reconocen el valor del inglés como instrumento de comunicación “al contrastar los efectos de su uso en la actividad.” El inglés les sirve de instrumento para participar en un juego de mesa, cantar una canción o hacer una manualidad. Además, esta característica les permite entender significado de palabras con referentes de objetos concretos, por ejemplo, aquellos relacionados con la pandemia, como los oficios de los héroes sin capa del momento y todos los objetos que utilizan para desarrollar su trabajo. También comprenden fácilmente palabras cuyo significado se concretiza en una acción, un dibujo en *flashcards*, fotografías u otros objetos, como mascarillas o termómetros. En este sentido, Phillips (1993), Rondal (1999) y López Rodríguez (2003) resaltan la facilidad del aprendizaje semántico de los niños. Además, Bloor (1991) subraya que la utilización de objetos facilita la deducción de su significado. En este sentido, se destaca el acceso que tienen los niños a los distintos campos semánticos relacionados con la pandemia. Se ha mencionado ya el de los oficios, pero también hay que recordar el de las verduras y frutas por la importancia que tiene una alimentación equilibrada o el relacionado con ejercicios físicos que se pueden realizar en casa y que permiten estar en forma. Por otro lado, cabe señalar que el trabajar con palabras del mismo campo semántico facilita al alumno su aprendizaje (Edge, 1994).

6. Desarrollo del proyecto coronaninjas UR

Presentamos el trabajo desarrollado durante el curso para la comprensión de los aspectos teóricos de la asignatura, cómo se confeccionaron las distintas actividades propuestas en la web Coronaninjas UR y las herramientas tecnológicas utilizadas para llevar a cabo este proyecto.

6.1. TICs trabajadas

Se utilizaron las nuevas tecnologías, dadas las circunstancias, desde un principio. Básicamente fueron *Google docs*, videoconferencia y la wiki del aula virtual de la asignatura en la interacción docente diaria.

Huergo-Tobar (2015) define la videoconferencia en el contexto educativo como un sistema multimedia audiovisual e interactivo, tanto bidireccional como unidireccional, sincrónico o asincrónico, que permite de manera flexible la transmisión y la recepción de información visual y auditiva, con grandes posibilidades didácticas. Esta herramienta permitió seguir con el ritmo normal de las sesiones de la asignatura durante el confinamiento y trabajar los aspectos audiovisuales, interactivos, bidireccionales y síncronos para la comunicación visual y auditiva de la información, así como para la utilización de textos escritos como orales. La videoconferencia ponía en contacto a todas las alumnas y a las profesoras. Sin embargo, las circunstancias de presencialidad y normalidad habían cambiado, lo que llevó a trabajar la totalidad de la asignatura de manera distinta y, por eso, se enfatizó que el centro del proceso de aprendizaje fuera el alumno. Además, las herramientas tecnológicas de las que se disponían también lo permitían.

La segunda herramienta que se ha utilizado ha sido *Google docs*, de la Web 2.0., que favorece la construcción colaborativa del conocimiento. Para cada unidad didáctica las alumnas se distribuían por grupos para leer artículos o visionar un video relacionado con el tema para resumirlo y comentarlo. Ante la imposibilidad de reunirse, utilizaban *Google docs* para redactar el resumen y comentario previamente.

Después tenían que subir a la *Wiki* de ese tema sus resúmenes y comentarios, explicando las ideas esenciales. Para ello, utilizaban la forma narrativa con un resumen o la visual, presentando un esquema. Cada *Wiki* ha contado con varias entradas, las del resumen y reflexión personal de cada texto, así como las de los comentarios de los compañeros, donde añadían ideas e información. *Wiki* procede de la palabra hawaiana “rápido” y posiblemente sea esta una de sus características más destacables, ya que podían cambiar y subir información de forma fácil, sencilla y rápida (Bárcena, Read y Arús, 2014). Hsu y otros (2014) explican que las *Wikis* capacitan a los usuarios a editar el trabajo de otros en la misma página, monitorizar la revisión hecha por otros usuarios y retrotraerse a versiones anteriores. Así, las *Wikis* se convirtieron en artefactos de construcción colectiva del conocimiento, por lo que las alumnas desarrollaron el pensamiento crítico en un espacio compartido.

6.2. Actividades realizadas

Cada grupo tenía que estudiar los aspectos más destacables de cada unidad didáctica de la asignatura. Asimismo, tenían que reflexionar sobre los aspectos teóricos y prácticos.

La teoría se recababa de lo trabajado en clase con las profesoras y artículos o videos de la bibliografía recomendada. Una vez trabajada la teoría, subían un resumen de sus comentarios y los rasgos y las características más destacables a una de las *Wikis* diseñada en el aula virtual de la asignatura. Muchas veces se utilizaba *Google docs* para redactar el texto final que subieran a la *Wiki*. Después tenían una reunión de expertos de cada grupo para comentar las ideas destacadas de cada grupo y tenerlas en cuenta a la hora de diseñar las actividades para la web Coronaninjas UR.

Cuando esta fase acababa, cada experto volvía con su grupo base para el intercambio del comentario de ideas y perspectivas distintas tratadas en la reunión de expertos. También empezaban a plantear el tipo de actividades para los niños.

En una primera fase de las clases prácticas de la asignatura y por video conferencia cada grupo base exponía a sus compañeros el trabajo que iban desarrollando. Todos aportaban ideas, comentarios y valoraciones para mejorar las propuestas para la web Coronaninjas UR. Muchas veces se utilizaban videos de profesionales para comparar y exponer mejores ejemplos de actividades para niños.

En la segunda fase se presentaban ya las actividades definitivas que propondrían subir a la web. En este momento las alumnas presentan sus actividades oral y visualmente con PDFs y PPTs, por ejemplo, haciendo un aprendizaje autoconstructivo y autoevaluándose. También el resto de las alumnas intervenían activamente en la valoración, aportando comentarios didácticos sobre las actividades presentadas. Así, todas las alumnas valoraban quién subía sus actividades o no, a la web Coronaninjas UR.

6.3. Evaluación del trabajo realizado en el aula

En la evaluación se valoraba positivamente la responsabilidad de las alumnas a la hora de leer los artículos o visionar un vídeo, así como sus comentarios y reflexiones.

También era importante la realización de preguntas a cualquier miembro del grupo sobre detalles de las reflexiones expuestas o comentarios de las actividades realizadas; respuesta con un peso importante en la calificación de todos los miembros del grupo base. Asimismo, contaba el procedimiento sumativo de la alumna para desarrollar el autoaprendizaje, la exigibilidad individual

y la consecución de las diversas competencias⁶ de la asignatura, como: “Conocer el currículo de las lenguas extranjeras en Educación Primaria”, “las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes” o “Conocer y usar los recursos y materiales didácticos para la enseñanza/ aprendizaje de las lenguas extranjeras en Educación Primaria”.

7. Diseño y metodología de análisis del proyecto propuesto en la asignatura durante el confinamiento

En esta sección explicaremos brevemente los participantes, instrumentos y procedimientos utilizados para el análisis y valoración de este proyecto docente.

7.1. Participantes

Son 18 alumnas de entre veinte y veintiún años. Todas tenían un nivel B1 de inglés, siendo de habla española, lo que les permitió interactuar en las clases en inglés y leer o ver textos en inglés. Todas podían acceder a las sesiones telemáticamente, conocían y utilizaban programas para la edición de videos, por lo que su competencia digital era muy alta.

7.2. Instrumentos y procedimiento

El instrumento de recolección de resultados son dos cuestionarios de elaboración propia, basándose en la literatura recabada, que cumplimentaron las alumnas. Se confeccionaron de acuerdo con los objetivos del estudio, seleccionando categorías de análisis y los indicadores más significativos de cada una de ellas. Las preguntas elaboradas son de tipo dicotómicas con respuestas de sí o no y también de respuesta abierta. Cuando acabó el curso, los cuestionarios se enviaron por correo electrónico a las alumnas que, una vez cumplimentados, los enviaron de vuelta a las profesoras. Una vez recibidos los cuestionarios cumplimentados, se extrajeron los resultados y se plasmaron en diversos gráficos estadísticos descriptivos. De este modo, se ha podido conseguir una visión más clara de los mismos y apreciar en qué medida se han logrado los objetivos planteados.

8. Objetivos del estudio

Como se ha comentado, una vez que las alumnas realizaron este proyecto, las profesoras pasaron

⁶ Véase todas las competencias en <https://aps.unirioja.es/GuiasDocentes/servlet/agetguihtml?2020-21, 206G,308,2,2>

dos cuestionarios a las participantes. De manera general, se pretende comprobar si este proyecto ha ayudado a investigar y a poner en práctica los conocimientos de la asignatura. Asimismo, los objetivos específicos son los siguientes:

Objetivo 1: Se ha fomentado la investigación y búsqueda de información.

Objetivo 2: Ha permitido entender y relacionar mejor la teoría de la asignatura.

Objetivo 3: Ha facilitado la interdisciplinariedad en el proceso de aprendizaje.

Objetivo 4: Ha potenciado el aprendizaje autónomo.

La hipótesis de partida es que las alumnas universitarias se han visto beneficiadas en todos estos aspectos y que, a pesar de la situación de confinamiento, han desarrollado la asignatura positivamente.

9. Análisis y discusión de datos

En referencia al primer objetivo “Se ha fomentado la investigación y la búsqueda de información”, cuya hipótesis se basa en que esta relación será positiva, se muestran los resultados a continuación.

Tabla 1

Sí	No
11	0

Se aprecia que las alumnas consideran que se ha fomentado la investigación y búsqueda de información, así como el pensar en qué recursos y materiales utilizar. Algunas participantes incluso remarcan que su motivación y predisposición por la investigación había incrementado, porque se trabajaba de manera diferente, novedosa y amena y esto les había permitido trabajar mejor las competencias señaladas para esta asignatura.

Los resultados del segundo objetivo “Ha permitido entender y relacionar mejor la teoría de la asignatura” también confirman la hipótesis planteada.

Tabla 2

Sí	No
11	0

Las participantes consideran que les ha permitido entender y relacionar mejor la teoría de la asignatura y les ha dado más oportunidades para ponerla en práctica de manera más innovadora.

Los resultados del tercer objetivo (“Ha facilitado la interdisciplinaridad en el proceso de aprendizaje”) verifican la hipótesis planteada al principio del estudio, como se aprecia en la siguiente figura.

Tabla 3

Sí	No
10	1

De manera relevante, las participantes en el proyecto, opinan que trabajar así la asignatura ha facilitado la interdisciplinaridad en su proceso de aprendizaje. De esta manera, han trabajado otras áreas como artística, música, educación física, cultura, historia, etc. además de desarrollar su competencia digital. Para ello han tenido que utilizar recursos de todas esas áreas y que estuvieran a su alcance. Entre los que destacan algunos relacionados con el área de lengua inglesa, como libros de texto de inglés de Educación Primaria, y otros materiales relacionados con distintas áreas como es el caso de material de papelería (cartulinas de colores, folios, pinturas...) en el área de dibujo y manualidades o las nuevas tecnologías como *PowerPoint*, *Word* y *Youtube*, un móvil para grabar los vídeos y una aplicación de edición de vídeo, como *Movie Maker*, *Wondershare* o *Filmora* así como materiales didácticos online, como es el caso de *Canva* que sirve crear materiales llamativos y *Liveworksheets*, que da animación a las fichas.

De la misma manera, los resultados obtenidos con respecto al cuarto objetivo “Ha potenciado el aprendizaje autónomo” verifican la hipótesis planteada al inicio de nuestro estudio.

Tabla 4

Sí	No
11	0

Este aprendizaje autónomo se ha desarrollado especialmente en cuestiones como la reflexión de la teoría para la creación de actividades y la investigación sobre aspectos para trabajar en las actividades que tenían que diseñar, así como los recursos y materiales que utilizar.

La siguiente tabla refleja las respuestas sobre la satisfacción de las tareas realizadas y sus porcentajes.

Tabla 5

Item	Si	No
1	11 (100%)	0
2	11 (100%)	0
3	10 (89%)	1 (9%)
4	11 (100%)	0

Con estos datos se puede apreciar que en término medio, básicamente valoraron positivamente la adquisición de todas las competencias generales, aunque destacaron especialmente unas más que otras. Así, las alumnas han desarrollado especialmente las competencias de resolución de problemas, capacidad crítica y autocrítica, capacidad de aprender y de aplicar los conocimientos en la práctica, su compromiso ético y su habilidad para trabajar de forma autónoma. También destacaron su iniciativa y espíritu emprendedor, su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, su capacidad creativa y su motivación de logro. Destacan estas competencias especialmente durante el confinamiento que tuvimos mientras trabajaron la asignatura. En las respuestas obtenidas las alumnas resaltaron competencias que les ayudaron a desarrollar correctamente su trabajo como capacidad de diseñar, organizar y planificar actividades y proyectos, habilidades de gestión de la información (buscar y analizar información de fuentes diversas) y la preocupación por la calidad. Por otro lado, teniendo en cuenta que tenían que desarrollar actividades en inglés, que tenían que ver tanto con la cultura británica (por la lengua inglesa que se trabajaba), como con la cultura japonesa (ya que la figura que guía este proyecto es un Ninja, denominado Coronaninja), las alumnas valoraron positivamente el desarrollo de las competencias de apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, así como de culturas y costumbres de otros países y la habilidad de trabajar en un contexto internacional.

Entre las competencias específicas de la asignatura valoraron positivamente conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas extranjeras y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa en Educación Primaria. También resaltaron la de comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación y su relación con la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, así como la de conocer

las principales corrientes didácticas de la enseñanza de las lenguas extranjeras a niños

y su aplicación al aula en los distintos niveles establecidos por el currículo. Valoraron especialmente el conocer el currículo de las lenguas extranjeras en Educación Primaria, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Ese era el contexto en el que tendrían que aplicar la teoría que estaban aprendiendo. Además, subrayaron el ser capaz de afrontar situaciones de aprendizaje de las lenguas extranjeras en contextos multilingües y multiculturales.

10. Conclusiones

‘Coronaninjas UR’ se contextualiza en la crisis del COVID-19 en España. Fue la respuesta al cese de la educación presencial y la implantación del sistema de enseñanza *online* en la asignatura Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Por tanto, se puede considerar un ejemplo de enseñanza de emergencia en línea, siguiendo la definición de Bozkurt y Shama (2020).

‘Coronaninjas UR’ es un proyecto orientado a la enseñanza de inglés en Educación Primaria en el que las alumnas universitarias interiorizan y ponen en práctica lo aprendido en la asignatura de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. En el producto final, la página web, basada en la metáfora conceptual, toma al alumno de Primaria como un ninja (el ideal de disciplina y ética de combate) y al virus como un enemigo contra el que los ninjas han de luchar, y para ello entrenarse, aprendiendo inglés mientras interiorizan cómo luchar contra el COVID 19. La metodología utilizada ha sido el *Project Based Learning*, basado en el trabajo cooperativo de los estudiantes universitarios para que resuelvan problemas y reflexionen sobre los mismos, mientras desarrollan un aprendizaje colaborativo y autónomo.

En cuanto al impacto del proyecto en la calidad de la enseñanza universitaria, ‘Coronaninjas UR’ supone un cambio de un sistema de trabajo más individual, a uno que, sin perder el aprendizaje autónomo, favorece el aprendizaje colaborativo con una herramienta común. La puesta en práctica de ‘Coronaninjas UR’ implica también trasladar los materiales creados por los estudiantes al contexto real de Educación Primaria, siguiendo las directrices docentes. Esto favorece la motivación de las alumnas universitarias en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura y, de igual manera, se traduce en una respuesta positiva sobre la eficiencia de este proyecto de innovación docente para la enseñanza de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. ‘Coronaninjas UR’ abre una puerta a la puesta en práctica de manera telemática de los conocimientos teóricos de la asignatura y al trabajo colaborativo de nuestro alumnado con un fin social.

Para valorar este nuevo planteamiento de la asignatura las respuestas de los dos

cuestionarios que rellenaron las participantes dieron datos importantes. Las alumnas fomentaron la investigación y la búsqueda de información, potenciaron el aprendizaje autónomo y pudieron entender y relacionar mejor la teoría de la asignatura. Además, el presentar todos los campos semánticos relacionados con los héroes del coronavirus (médicos en los hospitales, cajeras en los supermercados o barrenderos en las calles) y el prestar atención a otros temas, como el cuidado físico o la comida saludable, facilitó la interdisciplinariedad en el proceso de aprendizaje. Todo este trabajo se vió facilitado por el seguimiento docente y posiblemente el contexto de confinamiento evitó que se desarrollaran las habilidades de trabajo en grupo en su totalidad. También destaca en los resultados que las alumnas valoraron positivamente, en general, la consecución de las competencias de la asignatura, tanto las generales como las específicas.

11. Bibliografía

- Achard, M. y Niemeier, S. (Eds.). (2004). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Mouton de Gruyter.
- Barcena, E., Read, T. y Arús, J. (Eds.). (2014). *Language for specific purposes in the digital era*. Springer.
- Barreras, A. (2017). Modelo PBL en la docencia universitaria de la didáctica de la lengua inglesa. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación* 25, 111-144.
- Bloor, M. (1991). The Role of Informal Interaction in Teaching English to Young Learners. En C. Brumfit, J. Moon, y R. Tongue (Eds.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. (pp. 127-141).
- Bozkurt, A. y Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-6.
- Broughton, G. Brumfit, Chr. Flavell, R. Hill, P. y Pincas, A. (1980). *Teaching English as a Foreign Language*. Routledge.
- Brumfit, C. Moon, J. y Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Collins ELT.
- Casakin, H. (2019). Metaphors as discourse interaction devices in architectural design. *Buildings*, 9 (2), 1-14.
- Chai, K. (2015). The principles and the ways of classroom interaction. 1st international conference on arts, design and contemporary education. ICADCE.
- Clayton W. Tiwari S., Shulong Y. y Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121 (5), 311-319.

- De Knop, S. y De Rycke, T. (Eds.). (2008) *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Mouton De Gruyter.
- De Knop, S. y Gilquin, G. (Eds.). (2016). *Applied Construction Grammar*. Mouton De Gruyter.
- Del Pozo Flórez, J. (2012). Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Narcea Ediciones.
- Dooly, M. y Sadler, R. (2016). Becoming little scientists: technologically-enhanced Project-based language learning. *Language learning and technology*, 20 (1), 54-78.
- Edge, J. (1994). *Essentials of English Language Teaching*. Longman. [SEP]
- Grant, M. (2011). Learning, Beliefs, and Products: Students' Perspectives with Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5 (2), 37-69.
- Hsu, Y. Ching, Y. y Grabowski, B. (2014). Web 2.0 Applications and practices for learning thorough collaboration. En M. Spector, D. Merrill y J Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*. (pp. 747-758).
- Huergo-Tobar, P. (2015). Estrategias de enseñanza- aprendizaje a través de videoconferencias. *Rastros Rostros*, 17 (31), 65-76.
- Imaz, J. (2015). Aprendizaje basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad? *Revista complutense de educación*, 26, 679-696.
- Jones, B. Rasmussen, C. y Moffitt, M. (1997). *Real life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Kazemian, R., Rezaei, H., & Hatamzadeh, S. (2022). Unraveling the force dynamics in conceptual metaphors of COVID-19: a multilevel analysis. *Language and Cognition*, 14 (3), 437-455.
- Koveses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kremer, D., y Felgenhauer, T. (2022). Reasoning COVID-19: the use of spatial metaphor in times of a crisis. *Humanities and Social Sciences Communication*, 9: 1-16.
- Kristiansen, G. Achard, M. Dirven, R. y Ruiz de Mendoza, F. (Eds.). *Cognitive approaches to pedagogical grammar. Applications of Cognitive linguistics*. Mouton de Gruyter.
- Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics*. 1, 39-74.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago University Press
- Larmer, J. Mergendoller, J. y Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Major, C. y Palmer, B. (2001). Assessing the effectiveness of problem-based learning in higher education: lessons from literature. *Academia Exchange Quarterly*, 5 (1), 4-9.
- Malamah-Thomas, A. (1987) *Classroom Interaction*. Oxford university press.

- Marx, R. Blumenfeld, P. Krajcik, J. y otros (1994). Enacting project-based science: Experiences for our middle grade teachers. *Elementary School Journal*, 94 (5), 517-538.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos*, 4, 53-77.
- Otieno, R. F., Owino, F. R., y Attyang, J. M. (2016). Metaphors in political discourse: A review of selected studies. *International Journal of English and Literature*, 7 (2), 21-26.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford University Press.
- Pinzón Castañeda, R. (2014). English teaching through Project based learning method in rural área. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 23, 151-170.
- Pütz, M. Niemeier, Su. y Dirven, R. (Eds.). (2001a). *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy*. Mouton de Gruyter.
- Pütz, M. Niemeier, Su. y Dirven, R. (Eds.). (2001b). *Applied cognitive linguistics I: Theory and language acquisition*. Mouton de Gruyter.
- Ravitz, J. Hixson, N. English, M. y Mergendoller, J. (2012). Using project based learning to teach 21st Century skills: Findings from a statewide initiative. *PBL and 21st Century Skills*, 1, 1-9.
- Ríos, M. (2016). Google Docs en Educación Universitaria. Usos para la enseñanza y el aprendizaje en la Licenciatura en Educación de los EUS-UCV. CIES Centro de investigación Educativas. https://www.researchgate.net/publication/329362185_Google_Docs_en_Educacion_Universitaria_Usos_para_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_en_la_Licenciatura_en_Educacion_de_los_EUS-UCV
- Rondal, J. (1999). El desarrollo del lenguaje. Isep Universidad Publicaciones del instituto superior de estudios Psicológicos.
- Spector, M. Merrill, D. y Bishop, J. (Eds.). (2014). *Handbook of research on educational communications and technology*. Springer.
- Ruiz de Mendoza, F. (2008). Cross-linguistic analysis, second language teaching and cognitive semantics: The case of Spanish diminutives and reflexive constructions. En S. De Knop y T. De Rycke (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. (pp. 121-152).
- Thomas, J. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Autodesk Foundation.
- Verma, A. Dickerson, D. y McKinney, S. (2011). Engaging Students in STEM careers with Project-Based Learning – Marine Tech Project. *Technology & Engineering Teacher*, 71 (1), 25-31.
- Zanón, J. (1992). Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. *Conocimiento, lenguaje y educación*, 16, 93-110.