

PIXEL BIT

Nº 63 ENERO 2022
CUATRIMESTRAL

e-ISSN:2171-7966

ISSN:1133-8482

Revista de Medios y Educación





PIXEL-BIT

REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN

Nº 63 - ENERO - 2022

<https://revistapixelbit.com>



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EQUIPO EDITORIAL (EDITORIAL BOARD)

EDITOR JEFE (EDITOR IN CHIEF)

Dr. Julio Cabero Almenara, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de CC de la Educación, Director del Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla (España).

EDITOR ADJUNTO (ASSISTANT EDITOR)

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de CC de la Educación, Universidad de Sevilla (España).

Dr. Óscar M. Gallego Pérez, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla (España)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR

Dr. Julio Cabero Almenara. Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla (España)

EDITOR ASISTENTE

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Catillo. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de CC de la Educación, Universidad de Sevilla. (España)

Dr. Óscar M. Gallego Pérez. Grupo de Investigación Didáctica Universidad de Sevilla (España)

EDITORES ASOCIADOS

Dra. Urtza Garay Ruiz, Universidad del País Vasco. (España)

Dra. Ivanovna Milqueya Cruz Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. (República Dominicana)

VOCALES

Dra. María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla. (España)

Dra. Sandra Martínez Pérez, Universidad de Barcelona (España)

Dr. Selín Carrasco, Universidad de La Punta (Argentina)

Dr. Jackson Collares, Universidades Federal do Amazonas (Brasil)

Dra. Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)

Dra. Elvira Esther Navas, Universidad Metropolitana de Venezuela (Venezuela)

Dr. Angel Puentes Puente, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santo Domingo (República Dominicana)

Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)

CONSEJO TÉCNICO

Dra. Raquel Barragán Sánchez, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla (España)

Antonio Palacios Rodríguez, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla (España)

Diseño de portada: Lucía Terrones García, Universidad de Sevilla (España)

Revisor/corrector de textos en inglés: Rubicelia Valencia Ortiz, MacMillan Education (México)

Revisores metodológicos: evaluadores asignados a cada artículo

CONSEJO CIENTÍFICO

Jordi Adell Segura, Universidad Jaume I Castellón (España)

Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva (España)

María Victoria Aguiar Perera, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Olga María Alegre de la Rosa, Universidad de la Laguna Tenerife (España)

Manuel Área Moreira, Universidad de la Laguna Tenerife (España)

Patricia Ávila Muñoz, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (México)

Antonio Bartolomé Pina, Universidad de Barcelona (España)

Angel Manuel Bautista Valencia, Universidad Central de Panamá (Panamá)

Jos Beishuizen, Vrije Universiteit Amsterdam (Holanda)

Florentino Blázquez Entonado, Universidad de Extremadura (España)

Silvana Calaprice, Università degli studi di Bari (Italia)
 Selín Carrasco, Universidad de La Punta (Argentina)
 Raimundo Carrasco Soto, Universidad de Durango (México)
 Rafael Castañeda Barrena, Universidad de Sevilla (España)
 Zulma Cataldi, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
 Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga (España)
 Luciano Cecconi, Università degli Studi di Modena (Italia)
 Jean-François Cerisier, Université de Poitiers, Francia
 Jordi Lluís Coiduras Rodríguez, Universidad de Lleida (España)
 Jackson Collares, Universidades Federal do Amazonas (Brasil)
 Enricomaria Corbi, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)
 Marialaura Cunzio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)
 Brigitte Denis, Université de Liège (Bélgica)
 Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia (Italia)
 Maria Cecilia Fonseca Sardi, Universidad Metropolitana de Venezuela (Venezuela)
 Maribel Santos Miranda Pinto, Universidade do Minho (Portugal)
 Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)
 María-Jesús Gallego-Arrufat, Universidad de Granada (España)
 Lorenzo García Aretio, UNED (España)
 Ana García-Valcarcel Muñoz-Repiso, Universidad de Salamanca (España)
 Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid (España)
 José Manuel Gómez y Méndez, Universidad de Sevilla (España)
 Mercedes González Sanmamed, Universidad de La Coruña (España)
 Manuel González-Sicilia Llamas, Universidad Católica San Antonio-Murcia (España)
 Francisco David Guillén Gámez (España)
 António José Meneses Osório, Universidade do Minho (Portugal)
 Carol Halal Orfali, Universidad Tecnológica de Chile INACAP (Chile)
 Mauricio Hernández Ramírez, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
 Ana Landeta Etxeberria, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)
 Linda Lavelle, Plymouth Institute of Education (Inglaterra)
 Fernando Leal Ríos, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
 Paul Lefrere, Cca (UK)
 Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla (España)
 Francois Marchessou, Universidad de Poitiers, París (Francia)
 Francesca Marone, Università degli Studi di Napoli Federico II (Italia)
 Francisco Martínez Sánchez, Universidad de Murcia (España)
 Ivory de Lourdes Mogollón de Lugo, Universidad Central de Venezuela (Venezuela)
 Angela Muschitiello, Università degli studi di Bari (Italia)
 Margherita Musello, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)
 Elvira Esther Navas, Universidad Metropolitana de Venezuela (Venezuela)
 Trinidad Núñez Domínguez, Universidad de Sevilla (España)
 James O'Higgins, de la Universidad de Dublín (UK)
 José Antonio Ortega Carrillo, Universidad de Granada (España)
 Gabriela Padilla, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
 Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo (España)
 Angel Puentes Puente, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santo Domingo (República Dominicana)
 Julio Manuel Barroso Osuna, Universidad de Sevilla (España)
 Rosalía Romero Tena, Universidad de Sevilla (España)
 Hommy Rosario, Universidad de Carabobo (Venezuela)
 Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata (Italia)
 Jesús Salinas Ibáñez, Universidad Islas Baleares (España)
 Yamile Sandoval Romero, Universidad de Santiago de Cali (Colombia)
 Albert Sangrà Morer, Universidad Oberta de Catalunya (España)
 Ángel Sanmartín Alonso, Universidad de Valencia (España)
 Horacio Santángelo, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)
 Francisco Solá Cabrera, Universidad de Sevilla (España)
 Jan Frick, Stavanger University (Noruega)
 Karl Steffens, Universidad de Colonia (Alemania)
 Seppo Tella, Helsinki University (Finlandia)
 Hanne Wächer Kjaergaard, Aarhus University (Dinamarca)



FACTOR DE IMPACTO (IMPACT FACTOR)

SCOPUS (CiteScore Tracker 2021: 3.0) - Journal Citation Indicator (JCI). Posición 400 de 722 revistas
 Puntuación: 44.67 (Q3) - FECYT: Ciencias de la Educación. Cuartil 2. Posición 16. Puntuación: 39,80-
 DIALNET MÉTRICAS (Factor impacto 2019: 1,355. Q1 Educación. Posición 11 de 2228) - REDIB
 Calificación Glogal: 29,102 (71/1.119) Percentil del Factor de Impacto Normalizado: 95,455- ERIH PLUS
 - Clasificación CIRC: B- Categoría ANEP: B - CARHUS (+2018): B - MIAR (ICDS 2020): 9,9 - Google
 Scholar (global): h5: 42; Mediana: 42 - Journal Scholar Metric Q2 Educación. Actualización 2016 Posición:
 405ª de 1,115- Criterios ANECA: 20 de 21 - INDEX COPERNICUS Puntuación ICV 2019: 95.10

Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación está indexada entre otras bases en: SCOPUS, Fecyt, DOAJ, Iresie, ISOC (CSIC/CINDOC), DICE, MIAR, IN-RECS, RESH, Ulrich's Periodicals, Catálogo Latindex, Biné-EDUSOL, Dialnet, Redinet, OEI, DOCE, Scribd, Redalyc, Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura, Gage Cengage Learning, Centro de Documentación del Observatorio de la Infancia en Andalucía. Además de estar presente en portales especializados, Buscadores Científicos y Catálogos de Bibliotecas de reconocido prestigio, y pendiente de evaluación en otras bases de datos.

EDITA (PUBLISHED BY)

Grupo de Investigación Didáctica (HUM-390). Universidad de Sevilla (España). Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla.
 Dirección de correo electrónico: revistapixelbit@us.es . URL: <https://revistapixelbit.com/>
 ISSN: 1133-8482; e-ISSN: 2171-7966; Depósito Legal: SE-1725-02
 Formato de la revista: 16,5 x 23,0 cm

Los recursos incluidos en Píxel Bit están sujetos a una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 Unported (Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual)(CC BY-NC-SA 4.0), en consecuencia, las acciones, productos y utilidades derivadas de su utilización no podrán generar ningún tipo de lucro y la obra generada sólo podrá distribuirse bajo esta misma licencia. En las obras derivadas deberá, asimismo, hacerse referencia expresa a la fuente y al autor del recurso utilizado.

©2022 Píxel-Bit. No está permitida la reproducción total o parcial por ningún medio de la versión impresa de la Revista Píxel- Bit.

- 1.- Influencia de variables sociofamiliares en la competencia digital en comunicación y colaboración //**
Influence of socio-familial variables on digital competence in communication and collaboration
Sonia Casillas-Martín, Marcos Cabezas-González, Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso 7
- 2.- La percepción del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide sobre su Competencia Digital Docente //** Pablo de Olavide University teaching staff's perception of their Digital Teaching Competence
María Luisa Torres Barzabal, Almudena Martínez Gimeno, Alicia Jaén Martínez, José Manuel Hermosilla Rodríguez 35
- 3.- Nuevos diseños y formas organizativas flexibles en educación superior //** New Flexible Designs and Modes of Organization in Higher Education: The Construction of Personal Learning Paths
Jesús Salinas Ibáñez, Bárbara de Benito Crosetti, Juan Moreno García, Alexandra Lizana Carrió 65
- 4.- Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios //** Teacher digital competence, attitude and use of digital technologies by university professors
Luis Eduardo Paz Saavedra, Mercè Gisbert Cervera, Mireia Usart Rodríguez 93
- 5.- La Lectura en medios digitales y el proceso lector de los docentes en formación //** Reading on digital media and the reading process of teachers in training
Mario Díaz Díaz, Yolanda Echegoyen Sanz, Antonio León Martín Ezpeleta 131
- 6.- Competencia digital de los futuros docentes en una Institución de Educación Superior en el Paraguay //** Digital competence of future teachers in a Higher Education Institution in Paraguay
Delia Lucía Cañete, Carlos Arturo Torres Gastelú, Agustín Lagunes Domínguez, Melchor Gómez García 159
- 7.- Formación y concienciación en ciberseguridad basada en competencias: una revisión sistemática de literatura //** Competency-based cybersecurity training and awareness: a systematic literature review
Josu Mendivil Caldentey, Borja Sanz Urquijo, Miren Gutierrez Almazor 197
- 8.- Una mirada preocupante hacia Narciso y Maquiavelo. El deseo de los menores por ser youtuber y/o influencer //** The desire of minors to be an influencer and/or youtuber. Narcissism as a factor of influence
Pilar Gutiérrez Arenas, Antonia Ramírez García 227
- 9.- El uso de las TIC y el enfoque AICLE en la educación superior (Kahoot!, cortometrajes y BookTubes) //** The Use of ICT tools within the CLIL Methodological Approach in Higher Education (Kahoot!, Short Films and BookTubes)
María Salomé Yélamos Guerra, Antonio Jesús Moreno Ortiz 257
- 10.- Gamification as a methodological strategy at the University. The case of BugaMAP: students' perceptions and evaluations //** Gamification as a methodological strategy at the University. The case of BugaMAP: students' perceptions and evaluations
Myriam González-Limón, Asunción Rodríguez-Ramos, María Teresa Padilla-Carmona 293

El uso de las TIC y el enfoque AICLE en la educación superior (*Kahoot!*, cortometrajes y *BookTubes*)

The Use of ICT tools within the CLIL Methodological Approach in Higher Education
(*Kahoot!*, Short Films and *BookTubes*)



Dra. María Salomé Yélamos Guerra

Profesora Asociada. Universidad de Málaga. España



Dr. Antonio Jesús Moreno Ortiz

Profesor Titular de Universidad. Universidad de Málaga. España

Recibido: 2020/12/24; **Revisado:** 2021/02/24; **Aceptado:** 2021/12/20; **Preprint:** 2021/12/30; **Publicado:** 2022/01/07

RESUMEN

Este artículo describe un estudio llevado a cabo en la Universidad de Málaga en el Grado de Estudios Ingleses con alumnos de segundo, tercer y cuarto curso. En él se describen diferentes proyectos AICLE, que van desde cortometrajes históricos en el segundo año hasta vídeos de tipo *BookTube* y cuestionarios *Kahoot!* en el tercer y cuarto año, respectivamente. El estudio tuvo lugar en los años académicos 2016/2017, 2017/2018 y 2019/2020. Tras describir los proyectos mencionados, analizamos y medimos mediante un cuestionario, elaborado ad hoc y debidamente validado, la recepción que los alumnos tuvieron de los mismos como herramientas de aprendizaje activo, tanto de la lengua inglesa extranjera como del contenido de las asignaturas, en un marco de aprendizaje integrado de lengua y contenidos.

Los resultados obtenidos muestran una gran aceptación por parte de los alumnos, que consideran que este modelo de aprendizaje integrado, con un fuerte componente de nuevas tecnologías, los implica de manera efectiva, fomentando a la vez el trabajo en equipo y el aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This article analyzes a study conducted at the University of Málaga within the Degree in English Studies dealing with students of the second, third and fourth year. It deals with different CLIL projects, ranging from short historical films in the second year to *BookTube* videos and *Kahoot!* quizzes in the third and fourth year respectively. This study took place in the academic years 2016/2017, 2017/2018, and 2019/2020. After describing the aforementioned projects, the students' reception of said projects as active learning tools, both as applied to English as a second language and to the content of the courses, was analyzed and measured using a questionnaire, which was elaborated ad hoc and properly validated.

The results obtained show great acceptance on the part of the students, who consider that this integrated learning approach, with a strong presence of new technologies, gets them involved in an effective way, promoting both teamwork and significant learning at the same time.

PALABRAS CLAVES · KEYWORDS

AICLE; cortometrajes; Kahoot!; BookTube; educación superior
CLIL; short films; Kahoot!; BookTube; higher education

1. Introducción

La globalización, los numerosos avances tecnológicos y las demandas de una sociedad en constante proceso de transformación han dado lugar a la necesidad de un cambio en las metodologías educativas en las últimas décadas. Ante las ya mencionadas circunstancias, en 1999 tuvo lugar la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un ámbito de organización educativo por el que actualmente se rigen la totalidad de las universidades españolas. El EEES tiene como principal objetivo la mejora de la calidad de la educación superior (Berné et al., 2011) y recoge cuáles son los cambios necesarios en las metodologías educativas y proporciona directrices para su puesta en práctica dentro de las aulas.

En primer lugar, en la nueva sociedad globalizada cobra especial importancia la enseñanza de lenguas extranjeras (particularmente, la enseñanza del inglés, utilizado como *lingua franca*). Como consecuencia, el EEES estipula que, para obtener el título de grado, los alumnos universitarios han de acreditar al menos un nivel B1 (de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo) de competencia en alguna lengua comunitaria (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999).

En segundo lugar, el EEES pretende acercar la educación superior a la realidad del mundo laboral que el alumno vivirá al terminar sus estudios (Trujillo & de Justo Moscardó, 2018). Para ello, se busca que el estudiante desarrolle competencias tales como el trabajo en equipo, el pensamiento independiente, la autonomía y las habilidades digitales.

El EEES propone un enfoque en el que la mera transmisión de conocimiento se vea relegada a un segundo plano en favor de un modelo que impulse el desarrollo de las destrezas anteriormente mencionadas. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, esto se traduce en un rechazo a las metodologías tradicionales como el Enfoque Gramatical para dar lugar a otras que pongan el foco en la comunicación, el pragmatismo y el uso del lenguaje de manera contextualizada (Marsh & Langé, 2000). Asimismo, desde la creación del EEES, se espera del alumnado una mayor implicación en su proceso de aprendizaje, en el que han de desempeñar un rol activo (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999).

Una de las metodologías que aúna estas características es la conocida como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) o CLIL (Content and Language Integrated Learning) por sus siglas en inglés. Coyle et al. (2010) definen AICLE como una “dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (p. 1). Aunque AICLE comparte numerosas características con otras conocidas metodologías innovadoras, Coyle (2002) afirma que lo que la distingue del resto es que los estudiantes adquieren la segunda lengua a través de la integración pedagógica planificada del contenido y la lengua en su contexto, la cognición, la comunicación y la cultura.

El AICLE busca, además, aumentar la motivación de los alumnos, que representa un factor clave en el proceso de aprendizaje en general y en el desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas en particular (Rodgers & Withrow-Thornton, 2005). De hecho, Zichermann y Cunningham (2011) hablan de la falta de motivación como uno de los principales obstáculos en el objetivo de conseguir una mejora en la educación universitaria. El AICLE pone el foco en el desarrollo de las habilidades de orden superior (es decir, en aquellas que requieren de un mayor proceso cognitivo, como el pensamiento crítico o la

resolución de problemas), lo que lo convierte en una metodología más exigente que las tradicionales, pero también, más interesante, útil y motivadora para los alumnos (Pinner, 2013).

Este énfasis en la practicidad y en el desarrollo de habilidades que requieren de un proceso cognitivo complejo que propone el AICLE concuerda con el enfoque flexible que implica el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que requieren que el estudiante sepa cómo analizar, procesar y utilizar una inmensa cantidad de información, así como tomar decisiones y desarrollar nuevas habilidades relacionadas con las tecnologías (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2001).

Las TIC son definidas por Ibáñez y García (2009) como “un conjunto de herramientas electrónicas utilizadas para la recolección, almacenamiento, tratamiento, difusión y transmisión de la información representada de forma variada” (p. 21). Las nuevas tecnologías son, hoy en día, no solo indispensables en el ámbito laboral, sino también un elemento esencial en las realidades de los estudiantes (Sanmugam, Zaleha, Mohamed & Suhadi, 2016), ya que, como apuntan García-Sánchez et al. (2017), han estado presentes en las vidas de las nuevas generaciones desde su infancia y, por lo tanto, representan una parte fundamental de su desarrollo personal y social, su identidad, su manera de pensar y su manera de aprender.

Por estas razones, las nuevas tecnologías y el AICLE representan una simbiosis casi perfecta. Las actividades propuestas en este estudio utilizan las TIC como medio para su puesta en práctica y se enmarcan dentro de la metodología AICLE no solo por la integración de contenido y lengua extranjera, sino también por el acento que ponen en el desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas y su compromiso con el aumento de la motivación de los estudiantes.

Más concretamente, en el caso de *Kahoot!* utilizado como herramienta de repaso (el profesor crea el *quiz* y los alumnos concursan), destaca la inclusión de los principios de la gamificación, entendida por Kapp (2012) como el uso de “game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems” (p. 10). La gamificación hace el proceso de aprendizaje más atractivo y, por lo tanto, tiene un impacto positivo en la motivación del alumnado (Fernández-Antolín, del Río & González-Lezcano, 2020). Esta misma herramienta utilizada como elemento creativo (son los alumnos, y no el profesor, los encargados de crear el cuestionario *Kahoot!*) fomenta, además, el aprendizaje cooperativo (AC), que favorece no solo el rendimiento académico de los estudiantes y sus relaciones interpersonales, sino también su salud psicológica (Cassany, 2004).

Lo mismo puede decirse del proyecto de cortometrajes históricos, donde los alumnos, además de trabajar en equipo, desarrollan su autonomía y habilidades investigadoras y trabajan la expresión oral en lengua extranjera. El proyecto BookTube, por último, pone el foco en el desarrollo del pensamiento crítico y, al igual que el cortometraje, se centra en promover la expresión oral de los alumnos (Brígido-Corachán, 2019). Todos los proyectos presentados en este estudio parten de un enfoque que involucra a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, en el que el profesor pasa a ser una mera figura de apoyo que proporciona las herramientas necesarias para que sea el alumno quien construya su propio conocimiento y desarrolle sus propias competencias.

2. Descripción de los proyectos implementados

Para la realización de este estudio, se implementaron tres proyectos AICLE basados en tareas, que se enlazan con la utilización de las TIC tan en alza en las últimas décadas. Dos de ellos fueron proyectos audiovisuales (cortometrajes históricos y vídeos de tipo *BookTube*) y uno de gamificación (utilizando la plataforma *Kahoot!*).

El proyecto de los alumnos de segundo curso fue un cortometraje histórico en el que los estudiantes debían crear y editar un vídeo de no más de 10 minutos, y no menos de 5, sobre una cuestión histórica (de Historia Británica o Norteamericana, según su asignatura). Los cortometrajes no fueron grabados en dependencias designadas del Centro, sino en lugares elegidos por los propios alumnos y usando su propio vestuario. Algunos alumnos, por ejemplo, adquirieron sus propios disfraces, mientras que otros los confeccionaron ellos mismos.

El proyecto de los alumnos de tercero, de la asignatura Literatura Norteamericana II, consistió en grabar un videoclip de tipo *BookTube*, un término que se utiliza para hacer alusión a la comunidad de usuarios de *YouTube* que crea contenido relacionado con libros. Más concretamente, se les encomendó la realización de una reseña de una obra literaria, de no más de entre 5 y 10 minutos. Los vídeos *BookTube*, así como otras estrategias similares, son una herramienta en auge en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, en cuanto a que constituyen una herramienta muy beneficiosa para practicar tanto la destreza oral como la escrita, todo sin dejar de lado el contenido de la asignatura. Soto Cano (2018) analiza el potencial de *BookTube* como herramienta para el estudio de la literatura en lengua extranjera, y la presenta como especialmente beneficiosa para el desarrollo de la expresión oral, una destreza que describe como la tradicionalmente olvidada en la enseñanza de idiomas. De forma similar, Mateo & Beato (2021) realizan un repaso del importante papel que las nuevas tecnologías en general juegan en la adquisición de hábitos de lectura en L2 y destacan el papel de los *youtubers* como referentes de una generación de usuarios cada vez más jóvenes, viendo en este medio una oportunidad para promover la lectura que aporta motivación; a partir de estos supuestos desarrollan un exhaustivo programa didáctico de promoción de la lectura en lengua extranjera centrado en la explotación de *booktubes*. En cuanto al aprovechamiento en la lectura en L1, Hernández Ortega et al, (2021) estudian la función de promoción de la lectura que los *booktubers* ejercen en una comunidad emergente dentro del universo *YouTube* y miden de forma cuantitativa la influencia de los *booktubers* más relevantes en España. Finalmente, Paladines-Paredes & Aliagas (2021) realizan un estudio cualitativo de una muestra de 17 videoreseñas de otros tantos canales de *YouTube* dedicados a los *booktubes*, centrándose en la estructura discursiva de las mismas y en las diferencias y similitudes con las reseñas de libros tradicionales, destacando que los *booktubes* adaptan la estructura y contenidos al medio de forma eficiente, aprovechando las ventajas multimedia que este ofrece.

Asimismo, esta herramienta está siendo utilizada específicamente en la educación superior, ya que, como afirma Villarruel Alvarado (2019), resulta particularmente útil para fomentar el desarrollo de las habilidades de lectura, la expresión verbal y la síntesis. De esta manera, gracias a su carácter social y dialógico y al uso de las TIC, *BookTube* se presenta como una herramienta especialmente útil para el aprendizaje de idiomas (Soto Cano, 2018). Un buen ejemplo puede encontrarse en el estudio realizado por Brígido-Corachán (2019), quien analiza el índice de mejora del pensamiento crítico en L2 tras la

implementación de un espacio de lectura social online similar a *BookTube* y cuyo análisis reporta resultados altamente positivos.

Por otra parte, a los alumnos de cuarto les fue asignado un proyecto utilizando la plataforma *Kahoot!*, mediante la cual el profesor crea un concurso en el aula utilizando un cuestionario. En esta ocasión, eran los alumnos los que debían crear el *quiz* en equipos basándose en el temario de la asignatura de Semántica. *Kahoot!* ha ganado popularidad en los últimos años en el ámbito de la enseñanza, debido, en gran parte, a las dinámicas de trabajo activo que impulsa y a su impacto significativo en la motivación del alumnado, que percibe este tipo de actividad como un juego y no como un sistema de evaluación (Fernández-Mesa et al., 2016). Existe, de hecho, abundante literatura sobre su utilización tanto a nivel nacional como internacional, y la mayoría de los estudios presentan resultados altamente positivos (Rodríguez-Fernández, 2017).

Algunos de ellos son el realizado por Tan Ai Lin, Ganapathy y Kaur (2018), cuyos alumnos aseveran haber experimentado mejoras en la motivación y en su aprendizaje tras la utilización de la plataforma, y el realizado por Rodríguez-Fernández (2017), quien concluye que el uso de *Kahoot!* contribuyó a la mejora de la asistencia y la participación en su asignatura. Asimismo, Veljković Michos (2017) y Llerena Medina y Rodríguez Hurtado (2017) analizan la utilidad de *Kahoot!* específicamente para la enseñanza de segundas lenguas, y presentan evidencias de que la utilización de la plataforma supone una influencia positiva tanto en la motivación de los estudiantes y su participación activa como en la adquisición del idioma.

En cuanto al contenido tratado en los proyectos, los temas de los cortometrajes se seleccionaron de manera independiente a los de la programación de las asignaturas, centrándose en aspectos que no daba tiempo a cubrir durante el cuatrimestre (por ejemplo, leyendas, música o cultura). En cuanto a los *BookTubes*, las obras para la reseña fueron de libre elección, siempre enmarcadas dentro de la literatura norteamericana del siglo XX. Del mismo modo, los temas de los cuestionarios *Kahoot!* de Semántica versaban sobre los propios del libro de texto, que sí habían sido cubiertos durante las horas lectivas.

Referente a los criterios de evaluación, los proyectos de Historia, tanto Británica como Norteamericana, contaron un 10% de la nota final. Sin embargo, los proyectos *BookTube* y *Kahoot!* supusieron un 20% del peso final de la calificación.

2.1. Proyecto de cortometrajes históricos

En los años académicos 2016/2017 y 2017/2018, en el Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga, a los estudiantes de segundo curso matriculados en las asignaturas Historia y Civilización de las Islas Británicas e Historia Norteamericana se les asignó la tarea de elaborar un cortometraje, de no más de 10 minutos de duración, sobre diferentes cuestiones históricas. Posteriormente, los mejores cortometrajes fueron visualizados y tratados en clase. Los temas propuestos para la asignatura de Historia y Civilización de las Islas Británicas fueron:

1. The Mystery of Stonehenge
2. The Celts
3. The Origins of Halloween. Celtic Myth?

4. The Romans in Britain
5. The Vikings: The Fierce Raiders
6. William Wallace
7. The Plantagenet Dynasty
8. The Wars of the Roses
9. King Arthur and the Knights of the Round Table
10. The Legend of Robin Hood
11. Merlin the Wizard
12. The Six Wives of Henry VIII
13. Elizabeth I: "The Virgin Queen"
14. The Spanish Armada
15. Oliver Cromwell, Lord Protector
16. George III: "The Mad King"
17. Queen Victoria and Prince Albert
18. The Victorian Era
19. Other

De manera similar, los temas propuestos para el proyecto de la clase de Historia Norteamericana fueron:

1. Families in the US
2. The Transition from 13 Colonies to 50 States
3. Native American Reservations
4. US Music
5. Puritan Heritage in the US
6. American Icons
7. American Cuisine
8. US Politics and Women
9. Bipartisanship: Republicans vs. Democrats
10. Crime, Violence and Weapons in the US
11. Linguistic Variety in the US
12. Gender Identity in the US
13. Other

Los alumnos elaboraron los cortometrajes en grupos de entre 3 y 4 componentes. El total de participantes en este proyecto fue de 119, 56 de la clase de Historia Norteamericana (15 hombres y 41 mujeres) y 63 de la clase de Historia y Civilización de las Islas Británicas (12 hombres y 51 mujeres).

2.2. Proyecto de *BookTubes*

En el año académico 2019/2020, en el Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga, a los estudiantes de tercer curso matriculados en la asignatura de Literatura Norteamericana II se les asignó la tarea de crear un *BookTube* de duración inferior a 10 minutos, en el que debían analizar una obra literaria de su elección (con la única condición de que perteneciera a la literatura norteamericana y estuviera escrita en el siglo XX). Los *BookTubes* se trataban de una crítica online sobre un libro o tema de su elección. Los estudiantes elaboraron el *BookTube* de manera individual. El total de participantes en este proyecto fue de 41, 12 hombres y 29 mujeres.

2.3. Proyecto *Kahoot!*

En el año académico 2019/2020, en el Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga, a los estudiantes de cuarto año matriculados en la asignatura de Semántica se les asignó la tarea de crear, en grupos de 4 o 5, un cuestionario de tipo *Kahoot!*. Los *quizzes* fueron posteriormente utilizados para jugar en clase y finalmente evaluados por la profesora. Los temas de los *Kahoots* fueron seleccionados de entre los cinco capítulos del libro de texto de la asignatura. El total de participantes en este proyecto fue de 30, 8 hombres y 22 mujeres.

3. Metodología

3.1. Objetivos

Objetivo nº 1: Analizar la recepción por parte del alumnado de una serie de proyectos AICLE basados en tareas por parte de los estudiantes de Historia Británica y Norteamericana, Literatura Norteamericana y Semántica matriculados en el Grado de Estudios Ingleses.

Objetivo nº 2: Descubrir el grado de motivación y aprendizaje que los alumnos experimentan tras la consecución de los objetivos de dichos proyectos.

3.2. Muestra

Los participantes en este estudio son alumnos de segundo, tercero y cuarto de la Universidad de Málaga matriculados en el Grado de Estudios Ingleses. La muestra es de

190 encuestados (N=190) en diferentes asignaturas: Historia Británica, Historia Norteamericana, Literatura Norteamericana y Semántica. De ellos 143 son mujeres (75.3%), y 57 son hombres (24.7%). Las edades de los encuestados están comprendidas entre los 18 y los 56 años con mediana en 21 años.

3.3. Instrumento

El instrumento, un cuestionario online, fue diseñado específicamente para el desarrollo de este estudio. Este cuestionario fue realizado a través del Campus Virtual de la Universidad de Málaga (Moodle).

El instrumento está compuesto por un total de 34 ítems divididos en tres secciones claramente diferenciadas en las que los alumnos evaluaron sus experiencias con los cortometrajes históricos, los *BookTubes* y el *Kahoot!* Tres profesores de Lengua Inglesa experimentados fueron consultados sobre una versión preliminar del cuestionario y aportaron valiosos comentarios y sugerencias de mejora, emitiendo un juicio favorable sobre la versión definitiva.

Los cuestionarios dirigidos a los alumnos se estructuran en tres partes. La primera, que trata preguntas de tipo personal, contiene tres ítems. La segunda, que trata sobre la recepción del proyecto por parte de los alumnos en su rol como estudiantes, consta de 23 ítems. Por último, la tercera parte trata la recepción del proyecto por parte de los alumnos en su rol como futuros profesores y consta de once ítems. Todas las preguntas del cuestionario son cerradas, menos un ítem de tipo abierto en el que se pide a los alumnos que comenten su experiencia general con respecto al proyecto.

En la elaboración de estos cuestionarios se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: los sujetos que contestan al cuestionario (es decir, su edad, sexo, etc.); la temporalidad, especificando el momento de realización; el contenido, que justifica las preguntas que componen el cuestionario y el tipo de respuestas; y, por último, las herramientas que se utilizaron en su análisis (Lacave Rodero et al, 2015).

La finalidad del diseño de este cuestionario es el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación, para lo cual se plantearon preguntas en base a los mismos (Melo et al., 2017). En la Tabla 1 se muestran algunos ejemplos de preguntas con sus correspondientes objetivos.

Tabla 1

Preguntas y objetivos

Preguntas	Objetivos
I think that this activity was entertaining and fun	O.1: Analizar la recepción de una serie de proyectos AICLE por parte de los estudiantes. O.2: Descubrir el grado de motivación y aprendizaje que experimentan los alumnos.
I consider that this activity significantly contributed to our learning process.	O.2: Descubrir el grado de motivación y aprendizaje que experimentan los alumnos.

I think that this type of activity helps internalize the course's contents in a more significant way than traditional methods.

O.1: Analizar la recepción de una serie de proyectos AICLE por parte de los estudiantes.

O.2: Descubrir el grado de motivación y aprendizaje que experimentan los alumnos.

El instrumento fue validado mediante juicio de expertos, formado por profesores del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga. Para la selección del grupo de expertos se consideraron a partes iguales la experiencia en enseñanza TIC y en proyectos asociados al enfoque metodológico AICLE. Estos docentes vinculan su investigación a la innovación docente y a las nuevas tecnologías. Se determinó la validez de su contenido mediante el juicio de dichos expertos para determinar el grado de comprensión de sus preguntas (Lacave Rodero et al., 2015). Asimismo, la fiabilidad del Alfa de Cronbach fue analizada, obteniendo una alta fiabilidad con una puntuación de 0.85.

La medición de los ítems del cuestionario de los proyectos se realiza a través de una escala de Likert, que recoge las percepciones de los alumnos a través de distintas afirmaciones: 1) True 2) False; 1) Strongly agree 2) Agree 3) Neutral 4) Disagree 5) Strongly Disagree.

3.4. Procedimiento de análisis de datos

El análisis estadístico se realizó usando la aplicación SPSS v.25.

Se analizan 6 ítems relacionados con los objetivos principales del estudio, comparándolos entre los 4 grupos/proyectos, empleando Test Chi-cuadrado de independencia: eficacia de las nuevas metodologías sobre el aprendizaje, gusto por las nuevas formas de aprender, contribución al proceso de aprendizaje, aumento de la motivación, interiorización de los contenidos y mejora de habilidades de investigación.

4. Análisis y resultados

4.1. Descripción de la muestra

Se dispone de un total de 190 encuestados participantes, que provienen de 4 grupos (Figura 1), cada uno con un proyecto distinto. Los dos cursos de 2º están más representados que los de 3º y 4º.

Hay un mayor porcentaje de participantes que son mujeres en comparación con los hombres (75.3% vs 24.7%; Figura 2), una proporción que sigue la normalidad en el grado de Estudios Ingleses. Las edades están comprendidas entre los 18 y los 56 años con mediana en 21 años. Es evidente la asimetría (Figura 3), con una mayor presencia de casos en edades clásicamente universitarias (un 89% entre 18 y 24 años). La edad media es casi 22 años (21.97; IC: 21.30 – 22.65; con desviación estándar: ± 4.69).

Figura 1

Diagrama de barras. Composición de la muestra según GRUPO

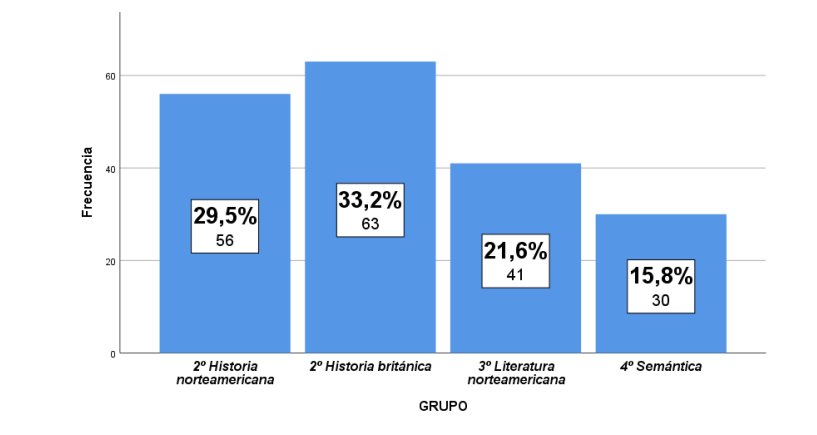


Figura 2

Diagrama de sectores. Composición de la muestra según GÉNERO

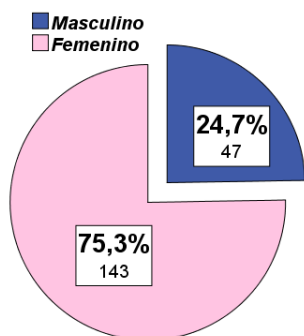


Figura 2: Diagrama de sectores. Composición de la muestra según GÉNERO.

Figura 3

Histograma. Composición de la muestra según EDAD

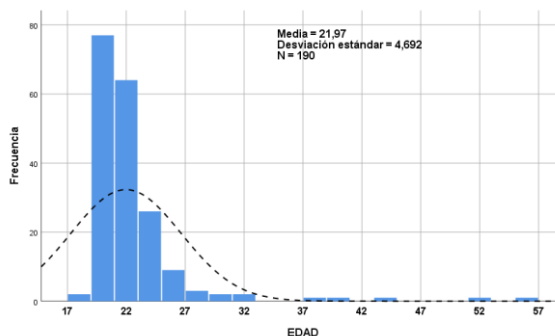


Figura 3: Histograma. Composición de la muestra según EDAD.

La Tabla 2 resume la comparación de género y edad entre los 4 grupos. La presencia mayoritaria de mujeres se mantiene en todos los grupos (entre un 70.7% y un 81.0%), por lo que las diferencias entre ellos no son estadísticamente significativas ($p > .05$). En cambio, sí que se aprecian diferencias altamente significativas en la edad ($p < .001$), siendo los alumnos de 3º (media: 22.5) y, sobre todo, de 4º (media: 23.1) mayores que los de 2º (media: 20).

Tabla 2

Análisis descriptivo y comparativo. Variables sociodemográficas de los participantes, en función del Grupo al que pertenecen los encuestados.

	TOTAL (N=190)	GRUPO				Test contraste	
		2º Hist. Norteam. (n=56)	2º Hist. Británica (n=63)	3º Literat. Norteam. (n=41)	4º Semántica (n=30)	Valor	P-valor
GÉNERO						1.73 ^{NS}	.629
MUJER	75.3 %	73.2 %	81.0 %	70.7 %	73.3 %		
HOMBRE	24.7 %	26.8 %	19.0 %	29.3 %	26.7 %		
EDAD							
Mediana (Rango)	21 (18/58)	20 (19/56)	20 (18/51)	22 (20/38)	23 (21/27)	51.38**	.000
Media (Desv. Est.)	22.0 (4.69)	21.8 (5.86)	21.2 (5.25)	22.5 (3.06)	23.1 (1.84)		

4.2. Análisis del cuestionario

4.2.1. Fiabilidad

Se ha empleado el método clásico del Alfa de Cronbach para estimar la fiabilidad del cuestionario desde la perspectiva de la consistencia interna. El valor del coeficiente obtenido: .85 (IC al 95%: .79 - .91) nos permite afirmar que la fiabilidad del cuestionario es elevada.

4.2.2. Descriptiva de los ítems: Grupo total

A continuación, se ha procedido a realizar una descriptiva de los ítems que componen el cuestionario desde las repuestas de la muestra total de alumnos. Los resultados se resumen en la Tabla 3 que sigue.

Tabla 3

Análisis descriptivo. Respuestas a las preguntas cerradas del cuestionario

Nº	Statement of the Question	N	Answer	% (n)
1	<i>Do you consider new methodologies (CLIL) to be effective in the</i>	190	Yes	97.4 %
2	<i>I like new and innovative ways of learning</i>	190	True	97.4 %
3	<i>I am satisfied with this activity's methodological approach</i>	190	True	91.1 %
4	<i>I think that this activity was entertaining and fun</i>	190	True	94.7 %
5	<i>I consider that this activity significantly contributed to our</i>	190	True	86.3 %
6	<i>This activity offered me the possibility to see Semantics from a</i>	190	True	84.2 %
7	<i>This activity added motivation to the course</i>	190	True	85.3 %
8	<i>I think this type of activity helps internalize the course's contents</i>	190	True	88.9 %
9	<i>I am not likely to forget what I have learnt through this activity</i>	190	True	87.4 %
10	<i>I consider that this subject has helped me to develop my critical</i>	190	True	74.7 %
11	<i>I think that this project has improved my research skills</i>	190	True	72.6 %
12	<i>I think that new ways of learning are not useful or interesting</i>	190	True	15.3 %
13	<i>Indicate which of these aspects was the most difficult to attain</i>	190	Editing	58.4 %
			Documentation	14.2 %
			Making-off	27.4 %
14	<i>Indicate the aspect that you enjoyed the most during the Kahoot</i>		Editing	16.3 %
			Documetation	26.8 %
			Making-off	33.7 %
			Team Work	23.2 %
15	<i>Team work is helpful as a learning methodology</i>	190	Strongly	3.7 %
			Disagree	7.4 %
			Neutral	24.7 %
			Agree	40.0 %
			Strongly Agree	24.2 %
16	<i>I have learnt a lot from the production of this short film</i>	190	Strongly	2.5 %
			Disagree	6.7 %
			Neutral	22.7 %
			Agree	52.9 %
			Strongly Agree	15.1 %
17	<i>I consider that it is very motivating to learn through projects</i>	119	True	93.3 %
18	<i>Would you like to repeat this project's experience in further</i>	190	Yes	83.7 %
19	<i>Do you think this type of activity would be useful in other</i>	190	Yes	90.0 %
20	<i>What moved you to choose that particular historical figure or</i>	190	Personal	13.7 %
			Previous	33.2 %
			Curiosity	53.2 %
21	<i>How long did it take to prepare and rehearse your</i>	190	< 5 hours	27.4 %
			5-10 hours	38.9 %

		10-15 hours	17.4 %
		> 15 hours	16.3 %
22	Was this your first experience in acting?	190	Yes 43.7 %
23	If you answered "No" to the previous question, was this in the	107	Yes 75.7 %
24	Do you think that new and innovative methodologies such as	190	Yes 98.9 %
25	Do you think that these innovative methodologies improve the	190	Yes 95.8 %
26	I think that teaching by using new methodologies is rewarding	190	True 95.8 %
27	I think that teaching CLIL (new methodologies) could be very	190	True 76.3 %
28	I prefer old-fashioned methodologies in order to teach	190	True 7.9 %
29	I like new and innovative ways of teaching	190	True 96.8 %
30	Would you use implement the new methodologies like CLIL in	190	Yes 97.9 %
31	Indicate which is the most complicated aspect of using new	190	It is a time 33.2 %
	We have scarce resources in order to implement this methodology		28.9 %
	Teachers are not well prepared to implement the new methodologies		37.9 %
32	I consider that this activity covers the basic premises of the CLIL	119	True 89.9 %
33	I consider that in this activity integrates language and content	119	True 95.0 %

4.3. Comparativa

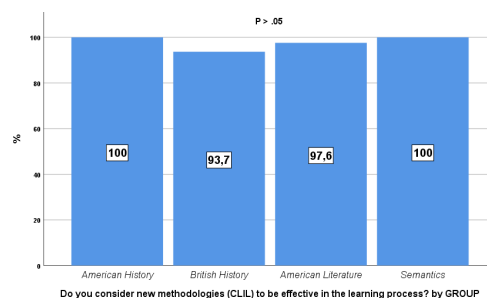
A continuación, se procede a analizar los 6 ítems del listado anterior, relacionados con los objetivos principales del estudio, comparándolos entre los 4 grupos/proyectos. Para ello se ha empleado Test Chi-cuadrado de independencia.

4.3.1. Eficacia de las nuevas metodologías sobre el aprendizaje

Un 97.4% del total de los encuestados ($n=185$) afirmaron que las nuevas tecnologías (CLIL) son eficaces para la mejora del proceso de aprendizaje. Comparando por grupos, se observaron pequeñas diferencias, no significativas con $p>.05$ ($\chi^2=5.73$; $p\text{-valor}=.126$), entre el 93.7% del grupo de Historia Británica y el 100% de los grupos de Historia Norteamericana y de Semántica (Figura 4).

Figura 4

Diagrama de barras. Eficacia (YES) de las nuevas metodologías sobre el Aprendizaje, según GRUPO

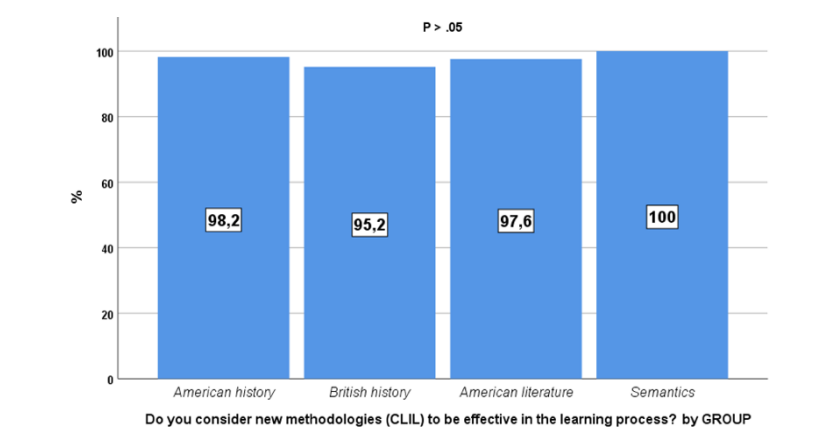


4.3.2. Gusto por las nuevas formas de aprender

Un 97.4% ($n=185$) manifestó que le agrada trabajar con las nuevas e innovadoras formas de enseñanza para lograr el aprendizaje. Comparando entre los 4 grupos (Figura 5), las diferencias son pequeñas, estando entre el 95.2% del grupo de Historia Británica y el 100% del grupo de Semántica, por lo que no se alcanza significación estadística: $p>.05$ ($\chi^2=2.09$; $p\text{-valor}=.554$).

Figura 5

Diagrama de barras. Gusto (YES) por las nuevas formas de aprender, según GRUPO

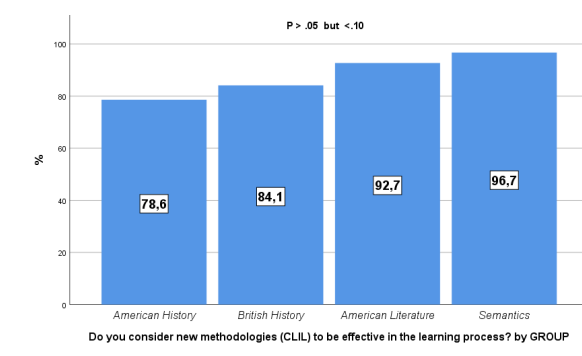


4.3.3. Contribución al proceso de aprendizaje

Un elevado 86.3% ($n=164$) respondió afirmativamente a la cuestión relativa a si la actividad realizada había contribuido de forma sustancial a su proceso de aprendizaje. Al contrastarlo entre los 4 grupos (Figura 6), se observó que en los dos que corresponde a 2º curso, la respuesta afirmativa fue menos frecuente (78.6% y 84.1%) que en los dos grupos de curso más avanzados (92.7% y 96.7%). Las diferencias no llegan a la significación estadística, pero quedan muy cerca de serlo y se podría hablar de una casi significación con $p<.10$ ($\chi^2= 7.23$; $p\text{-valor}=.065$).

Figura 6

Diagrama de barras. Contribución (YES) al proceso de aprendizaje, según GRUPO

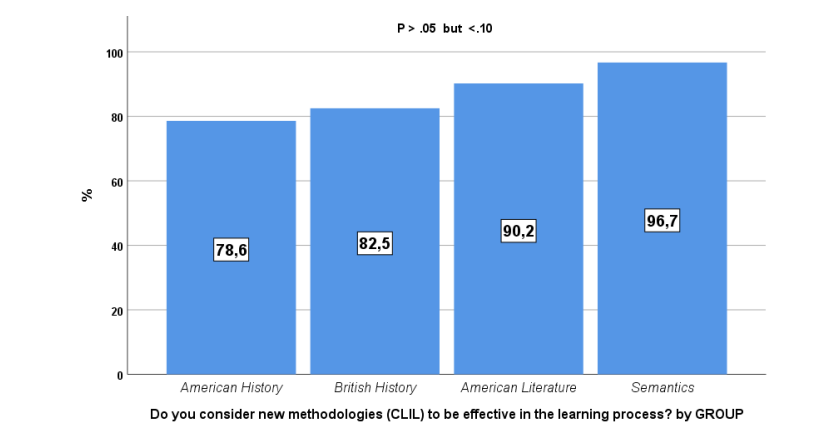


4.3.4. Aumento de la motivación

Un 85.3% ($n=162$) afirmó que la realización de esta actividad formativa aumentó el grado de motivación ante el curso. Contrastando entre los grupos (Figura 7), se observan ciertas diferencias, entre el 78.6% del grupo de Historia Norteamericana de 2º y el 96.7% del grupo de Semántica de 4º; diferencias que aunque no llegan a la significación estadística no están lejos de ella y se podría hablar de una tendencia hacia la significación: $p < .10$ ($\chi^2=6.28$; $p\text{-valor}=.099$).

Figura 7

Diagrama de barras. Aumento de la motivación (YES), según GRUPO

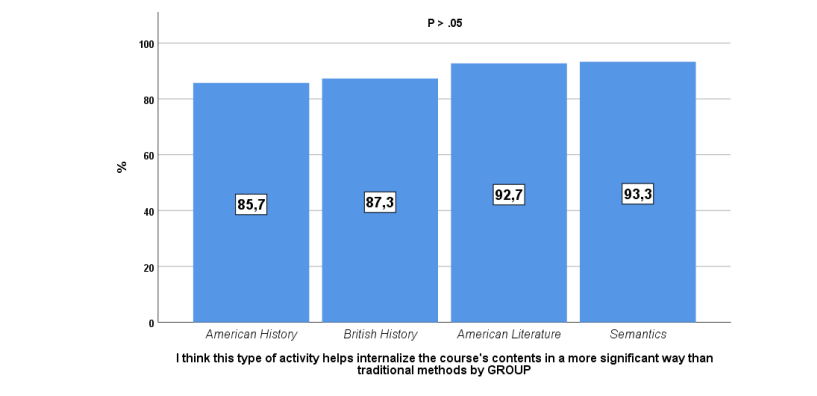


4.3.5. Interiorización de los contenidos

Un 88.9% del total de encuestados ($n=169$) afirmó creer que este tipo de actividad formativa ayuda a interiorizar los contenidos del curso mejor que los métodos tradicionales. Comparando esta afirmación entre los grupos, se aprecian pequeñas diferencias con porcentajes entre el 85.7% y el 93.3% (Figura 8); diferencias que no son estadísticamente significativas con $p > .05$ ($\chi^2=1.94$; $p\text{-valor}=.585$).

Figura 8

Diagrama de barras. Ayuda (YES) a la interiorización de los contenidos mejor que los métodos tradicionales, según GRUPO

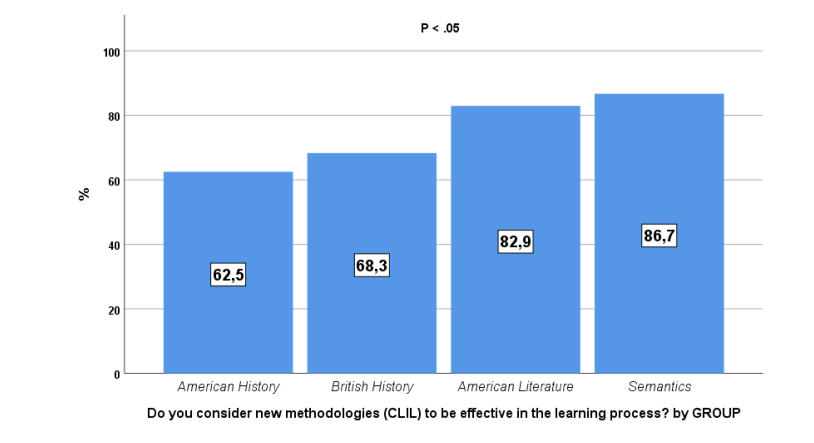


4.3.6. Mejora de habilidades de investigación

Un 72.6% de la muestra total ($n=138$) afirmó que estos proyectos de nueva metodología de aprendizaje han mejorado su capacidad o habilidades como investigadores. Al compararlo entre los grupos (Figura 9), se ha encontrado una muy notable diferencia entre los dos grupos de 2º (62.5% y 68.3%) con los dos grupos más avanzados (82.9% y 86.7%). Esta diferencia sí que alcanza la significación estadística con $p<.05$ ($\chi^2=8.66$; $p\text{-valor}=.034$).

Figura 9

Diagrama de barras. Mejora (YES) de las habilidades de investigación, según GRUPO.



5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los proyectos AICLE empleados en este estudio (cortometrajes históricos, *BookTubes* y *Kahoot!*) constituyen un elemento pedagógico y didáctico muy útil, según afirman los alumnos de las asignaturas Historia Británica, Historia Norteamericana, Literatura Norteamericana y Semántica matriculados en el Grado de Estudios Ingleses en la Universidad de Málaga. Se ha podido constatar que los alumnos se sienten motivados mediante el empleo de dichos proyectos y, a su vez, dicen aprender de manera más efectiva y dinámica mediante la realización de los mismos.

En la realización de estos proyectos se fomentan, asimismo, el trabajo en equipo y la investigación autónoma por parte de los alumnos, dos elementos base para enfrentar la sociedad globalizada del futuro (Romero Ariza & Pérez Ferra, 2009). Del mismo modo, estos proyectos fomentan la expresión oral de los alumnos, ya que tanto en los cortos históricos como en los *BookTubes* han de presentar su contenido en inglés hablado.

En cuanto al primero de nuestros objetivos, debemos destacar que nuestro estudio arroja unos resultados que avalan otros existentes (Sevilla Pavón & Cerezo Merchán, 2016), y destacamos la participación directa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que fomenta la motivación, obteniendo así resultados altamente positivos

En cuando al segundo objetivo, no se han encontrado diferencias significativas en cuanto a género o edad, pero sí entre cursos: por ejemplo, entre los cursos de 2º, y los de 3º y 4º en la pregunta que trata sobre la mejora de las habilidades de investigación. En los dos grupos de 2º, el 62.5% y el 68.3% consideran que han mejorado sus habilidades investigadoras mediante la realización de los proyectos, mientras que en los grupos más avanzados, 3º y 4º, hay un aumento significativo de este porcentaje (82.9% y 86.7%). En el resto de los aspectos, referidos a la motivación y a la mejora del aprendizaje, los porcentajes están muy igualados en los cuatro cursos, siendo estos muy positivos en todos ellos.

En función de los resultados obtenidos, consideramos imperativa la integración de las TIC del tipo aquí mostrado (y otros) y de proyectos AICLE en las aulas universitarias. En este sentido, pensamos que sería interesante, a la luz de los resultados obtenidos, programar formalmente en la planificación de algunas asignaturas un programa de empleo de estas tecnologías sistemático y con un seguimiento formalizado, tal y como otros investigadores (Mateo & Beato 2021) han llevado a cabo en otras etapas educativas, pues el valor didáctico y nivel de apreciación por parte del alumnado universitario es similar.

Se debe promover, además, la formación de los docentes universitarios en AICLE, para que estos dispongan de las habilidades necesarias para usar y aplicar de forma efectiva las herramientas adecuadas para formar a los futuros alumnos con el objeto de hacer frente a una sociedad cada vez más plural, globalizada, digital y multiétnica.

6. Financiación

Este trabajo fue financiado por el proyecto del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España dentro del proyecto Lingmotif2 (ref. FFI2016-78141-P) y el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España dentro del proyecto Lingmotif (Análisis de Sentimiento en Textos: aplicaciones didácticas y financieras (Ref. FFI2011-25893)).

The Use of ICT tools within the CLIL Methodological Approach in Higher Education (*Kahoot!*, Short Films and *BookTubes*)

1. Introduction

Globalization, new technological advances, and the demands of a society in a constant process of transformation have caused the necessity of a change in educational methodologies in the last decades. In the light of the aforementioned circumstances, the European Higher Education Area (EHEA), an educational organizational area by which all the Spanish universities are regulated, was created in 1999. The EHEA has as its main objective the improvement of the quality of higher education (Berné et al., 2011). It compiles the necessary changes in the educational methodologies and offers guidelines for their implementation in the classrooms.

Firstly, in this new globalized society, foreign language teaching is strengthened (especially English as a lingua franca). Consequently, the EHEA stipulates that, to obtain any degree at a university level, students should hold at least a B1 level (according to the Common European Framework) of competence in any EU language (Ministros Europeos de Educación Superior, 1998).

Secondly, the EHEA intends to bring higher education closer to the reality of the labour market in which students will live when they finish their studies (Trujillo & de Justo Moscardó, 2018). Accordingly, it is necessary for the students to develop competences such as teamwork, independent thinking, autonomy, and digital competences.

The EHEA proposes an approach in which the mere transmission of knowledge is relegated to a second level in favour of a model which fosters the development of the previously mentioned skills. Regarding foreign language teaching, this means a rejection of traditional methodologies like the grammar-based approach in favour of others which shift the focus to communication, pragmatism, and the use of language in a contextualized way (Marsh & Langé, 2000). Furthermore, since the creation of the EHEA, students are expected to be more involved in their learning process, in which they need to play an active role (Ministros de Educación Superior, 1999).

One of the methodologies that offers these characteristics is the one known as CLIL (Content Language and Integrated Learning). Coyle, Hood and Marsh (2010) define CLIL as a “dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (p.1). Although CLIL shares several characteristics with other innovative methodologies, Coyle (2002) states that what distinguishes CLIL from the rest of methodologies is that students acquire a second language through a planned pedagogical integration of content and language in its context, cognition, communication, and culture.

CLIL also looks for an increased motivation in students, which represents a key factor in the learning process in general and in the development of the previously mentioned

competences (Rodgers & Withrow-Thornton, 2005). In fact, Zichermann and Cunningham (2011) discuss about the lack of motivation as one of the main obstacles for the improvement of higher education. CLIL puts the focus on the development of higher-order skills (that is to say, all those that require a major cognitive process, such as critical thinking or problem solving). This turns CLIL into a more demanding methodology, but also, more interesting, useful, and motivating for the students than traditional ones (Pinner, 2013).

This stress on pragmatism and in the development of skills which require a complex cognitive process that CLIL proposes concurs with the flexible approach that the use of Information Communication Technology (ICT) implies. The use of ICT tools requires the students to know how to analyze, process and use an immense amount of information. It also fosters decision-making, and the development of new skills related to new technologies (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2001).

ICT tools are defined by Ibáñez and García (2009) as “un conjunto de herramientas electrónicas utilizadas para la recolección, almacenamiento, tratamiento, difusión y transmisión de la información representada de forma variada” (p.21). New technologies are, nowadays, not only essential in the labour market, but also an indispensable element in the students’ realities (Sanmugam, et al. 2016), because as García-Sánchez, Reyes-Añorve and Godínez-Alarcón (2017) point out, they have been present in the new generations’ lives from their infancy and, thus, represent a fundamental part in their personal and social development, their identity, their way of thinking and their way of learning.

For all these reasons, new technologies and CLIL constitute an almost perfect symbiosis. The activities proposed in this study use ICT tools as a means to its implementation and are framed within the CLIL methodology, not only because of the integration of content and foreign language, but also due to the stress that they place on the development of the previously mentioned skills and to their compromise with the increase in the students’ motivation.

More precisely, the case of Kahoot! used as a review tool (the teacher creates the quiz, and the students play) entails the inclusion of gamification principles, defined by Kapp (2012) as the use of “game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems” (p.10). Gamification makes the learning process more attractive and thus, has a positive impact on the students’ motivation (Fernández-Antolín, del Río & González-Lezcano, 2020). This tool can also be used as a creative element, since the students, and not the teacher, are the ones in charge of creating the Kahoot! questionnaire. In this case, it promotes cooperative learning (CL), which favours not only the students’ academic performance and their personal relationships, but also their psychological wellbeing (Cassany, 2004).

The same can be said about the short historical films’ project, where the students, besides working in groups, develop their autonomy and research skills and work on oral expression in the target language. The BookTube project, lastly, puts emphasis on the development of critical thinking and, like the short films, focuses on promoting the students’ oral expression (Brígido-Corachán, 2019). All the projects presented in this study stem from an approach in which the students are actively involved in their own learning process, the teacher being no more than a mere support figure who facilitates the necessary tools for the students to build their own knowledge and develop their own competences.

2. Description of the implemented projects

For the fulfilment of this study, three different CLIL projects were implemented. They were based on tasks that are connected to the use of ICT tools, so much in demand in the last decades. Two of them were audiovisual projects (historical short films and BookTube videos) and a gamified one (using the Kahoot! platform).

The second-year students' project was a historical short film in which students had to create and edit a short video between five and ten minutes in length, about a historical topic (British History or North American History, depending on the course). The short films were to be filmed on locations chosen by the students and using their own props. Some students, for example, bought their own costumes, while others made them themselves.

The third-year students' project, from the North American Literature II course, consisted in recording a BookTube video, a term that is used to allude to the YouTube users' community which creates content related to books. Specifically, they were asked to create a literary book review, lasting between 5 and 10 minutes. BookTube videos, as well as other similar strategies, are powerful tools in the learning of second languages, because they are a very beneficial tool to practice not only oral skills but also written ones without leaving behind the subject's content. Soto Cano (2018) analyzes the potential of BookTube as a tool for the study of literature in a foreign language, and he presents it as a particularly beneficial tool for the development of oral expression, a skill that is too often forgotten in language teaching. Similarly, Mateo & Beato (2021) make an important review about the role that new technologies in general play in the acquisition of reading habits in L2, and they highlight the role of youtubers as referents of a generation of users that is younger than before, regarding this means as an opportunity to promote reading which boosts motivation; from these cases, an exhaustive didactic promotional foreign language reading program, which is centered in the BookTubes exploitation, is developed. In reference to the use of reading in L1, Hernández Ortega et al., (2021) study the role in the promotion of reading that booktubers exert in an emergent community within the YouTube universe and measure in a quantitative way the influence of the most relevant booktubers in Spain. Finally, Paladines-Paredes and Aliagas (2021) carry out a qualitative study of a sample of 17 video reviews dealing with several YouTube channels dedicated to booktubes, centering in their discursive structure and in the differences and similarities with the reviews of traditional books, emphasizing that BookTubes adapt structure and contents to this means in an effective way, making the most of the multimedia advantages that BookTubes offer.

Likewise, this tool is being used specifically in higher education, because, as Villarruel Alvarado (2019) states, it is particularly useful to encourage the development of reading skills, verbal expression, and synthesis. This way, thanks to its social and dialogical nature and the use of ICT tools, BookTube is presented as a useful tool for foreign languages learning (Soto Cano, 2018). A good example can be found in the research conducted by Brígido-Corachán (2019), which analyzes the critical thinking improvement index in L2 after the implementation of an online reading space similar to BookTube. The analysis reports highly successful results.

On the other hand, fourth-year students were assigned a project using the Kahoot! platform. When using Kahoot!, the teacher creates a contest by means of a questionnaire.

On this occasion, the students were the ones in charge of creating the quiz in teams, choosing the topics from the syllabus of the course (Semantics). Kahoot! has gained popularity in the last few years as an educational resource, mostly due to the active work dynamics that it fosters and to its significant impact on students' motivation, who perceive this type of activity as a game and not as an evaluation system (Fernández-Mesa et al., 2016). There is, in fact, abundant literature dealing with its use at a national and international level, and most studies present highly positive results (Rodríguez-Fernández, 2017).

Some of these studies are the ones conducted by Tan Ai Lin et al., (2018), whose students report having experienced improvements in motivation and learning after the use of the Kahoot! platform, and the one carried out by Rodríguez-Fernández (2017), who concludes that the use of Kahoot! contributed to the improvement of attendance and participation in his class. Moreover, Veljković Michos (2017) and Llerena Medina and Rodríguez-Hurtado (2017) analyze Kahoot!'s usefulness in the field of foreign language teaching particularly, and present evidence stating that the use of the platform poses a positive influence in the students' motivation and in their active participation, as well as in the acquisition of the target language.

In relation to the content that the students had to deal with in the projects, the short films' topics were selected independently from the ones in the subject syllabus, focusing on aspects that were not covered during the term due to time restraints (for example legends, music or culture). In relation to the BookTubes, the works for the review were chosen by the students, with the one condition that they had to be framed within 20th-century North American Literature. Finally, the Kahoot! questionnaire's topics (Semantics) were selected from the textbook and covered during school hours.

In reference to the evaluation criteria, British and North American History projects were worth a 10 percent of the final grade. Nevertheless, the BookTube and Kahoot! projects were worth a 20 percent of the final grade.

2.1. Short film project

During the academic years 2016/2017 and 2017/2018 students in second-year of English Studies at University of Málaga participating in the subjects British History and Civilization and North American History were assigned the task of elaborating a short film no longer than 10 minutes dealing with different historical issues. Subsequently, the best short films were visualized and discussed in class. The proposed topics for the British History and Civilization subject were:

1. The Mystery of Stonehenge
2. The Celts
3. The Origins of Halloween. Celtic Myth?
4. The Romans in Britain
5. The Vikings: The Fierce Raiders
6. William Wallace
7. The Plantagenet Dynasty

8. The Wars of the Roses
9. King Arthur and the Knights of the Round Table
10. The Legend of Robin Hood
11. Merlin the Wizard
12. The Six Wives of Henry VIII
13. Elizabeth I: "The Virgin Queen"
14. The Spanish Armada
15. Oliver Cromwell, Lord Protector
16. George III: "The Mad King"
17. Queen Victoria and Prince Albert
18. The Victorian Era
19. Other

Similarly, the topics proposed for the North American History project were:

1. Families in the US
2. The Transition from 13 Colonies to 50 States
3. Native American Reservations
4. US Music
5. Puritan Heritage in the US
6. American Icons
7. American Cuisine
8. US Politics and Women
9. Bipartisanship: Republicans vs. Democrats
10. Crime, Violence and Weapons in the US
11. Linguistic Variety in the US
12. Gender Identity in the US
13. Other

Students elaborated the short films in groups of 3 and 4 members. The total number of participants in this project was 119, 56 from the North American History class (15 men and 41 women) and 63 from the British History and Civilization class (12 men and 51 women).

2.2. *BookTube* project

During the academic year 2019/2020, students in the third-year of English Studies at University of Málaga participating in the subject North American Literature II were assigned

the task of creating a BookTube lasting no more than 10 minutes, in which they had to analyze a literary work of their choice, with the only limitation that it should belong to North American literature, and it had to be written in the 20th century.

BookTubes dealt with an online review about a book or topic of their own choice. Students elaborated the BookTube individually. The total of participants in this project was 41, 12 men and 29 women.

2.3. Kahoot! project

During the academic year 2019/2020, fourth-year students of the Degree in English Studies at University of Málaga participating in the Semantics course were tasked to create a Kahoot! quiz in groups of 4 to 5 people. Quizzes were subsequently used to play in class, and they were finally evaluated by the teacher. The topics were selected from five chapters from the course's textbook. The total number of participants in this project was 30, 8 men and 22 women.

3. Methodology

3.1. Objectives

Objective 1: To analyze the students' reception of several task-based CLIL projects carried out in the courses of British and North American History and Culture, North American Literature and Semantics of the Degree in English Studies.

Objective 2: To assess the levels of motivation and learning that the students experience after achieving the objectives of such projects.

3.2. Sample

The participants in this study are second-, third- and fourth-year students of the Degree in English Studies at the University of Málaga. The total sample is of 190 surveyed participants (N=190) from different courses: British History, North American History, North American Literature and Semantics, of whom 143 (75.3%) were women and 57 (24.7%) men. Their ages ranged from 18 to 56 years old, the median being 21 years old.

3.3. Instrument

The instrument, an online questionnaire, was specifically designed for the development of this study. This questionnaire was conducted through the Moodle platform of the University of Málaga.

The questionnaire consists of 34 items divided in three clearly differentiated sections in which the students evaluated their experiences with the historical short films, the BookTube

videos and the Kahoot! quizzes. Three EFL experienced teachers were consulted about a preliminary version of the questionnaire and contributed with valuable comments and improvement suggestions, finally emitting a favourable opinion about the definite version.

The first part of the questionnaire, which deals with personal questions, consists of three items. The second one, which deals with the students' reception of the project in their role as students, contains 23 items. Lastly, the third one deals with the students' reception of the project in their role as future/potential teachers and totals 11 items. All the questions are closed-ended, except for one open-ended item in which the students are asked to comment on their general experience regarding the project.

In the design process of the questionnaires, the following factors were considered: the subjects who answer the questionnaire (i.e., their age, gender, etc.); the timing, specifying the moment in which the project was conducted; the content, which justifies the questions which make up the questionnaire and the type of answers; and, lastly, the tools that were used in its analysis (Lacave Rodero, Molina Díaz, Fernández Guerrero & Redondo Duque, 2015).

The purpose of the design of this questionnaire is to achieve the objectives set in this study, so the questions were decided on accordingly (Melo, Contreras & Arias, 2017). Some examples of questions with their corresponding objectives are shown in Table 1.

Table 1

Questions and objectives

Questions	Objectives
I think that this activity was entertaining and fun	O.1: To analyze the students' reception of several CLIL projects. O.2: To determine the level of motivation and learning that the students experience.
I consider that this activity significantly contributed to our learning process.	O.2: To determine the level of motivation and learning that the students experience.
I think that this type of activity helps internalize the course's contents in a more significant way than traditional methods.	O.1: To analyze the students' reception of several CLIL projects. O.2: To determine the level of motivation and learning that the students experience.

The instrument was validated by eliciting assessment from three language teaching experts from the English Studies Degree at the University of Málaga. To select the experts, both the experience in ICT tools teaching and in projects related to the CLIL methodology were equally considered. The research field of all the selected teachers is linked to educational innovation and ICT tools. The validity of its content was determined through the judgment of such experts in order to establish the degree of understanding of its questions (Lacave Rodero et al., 2015). The Cronbach's alpha reliability score was also calculated, with a result of .85.

This questionnaire uses either binary (true/false) items or 5-point Likert-type scale items, which attempts to summarize the students' perception through several statements: 1) True 2) False; 1) Strongly agree 2) Agree 3) Neutral 4) Disagree 5) Strongly disagree.

3.4. Data analysis

The statistical analysis was conducted using the SPSS v.25 software package.

Six items related to the main objectives of the study will be analyzed, and a comparison between the 4 groups/projects will be made using the chi-squared test of independence. The items which will be analyzed are the following: effectiveness of new methodologies on the learning process, interest in new ways of learning, contribution to the learning process, increase in motivation, internalization of the contents and improvement of research skills.

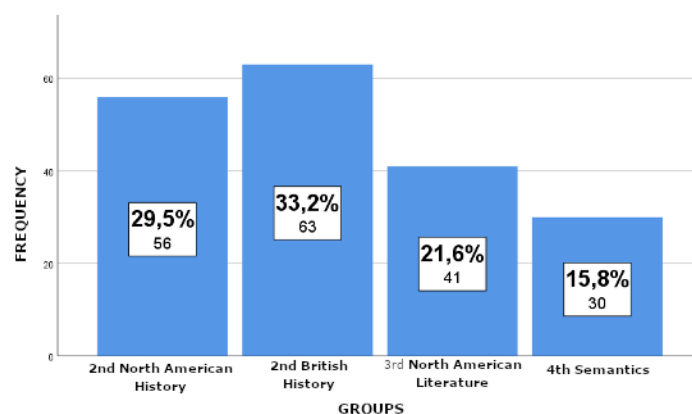
4. Analysis and results

4.1. Description of the sample

The total sample is of 190 students from 4 different groups (Figure 1), each one with a different assigned project. The two second-year groups are more heavily represented than the third- and fourth-year ones.

Figure 1

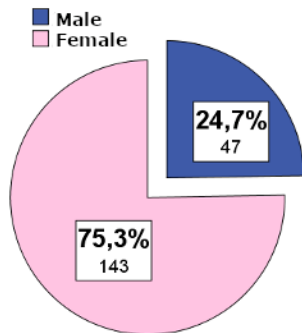
Bar chart. Composition of the sample according to GROUP



There is a higher percentage of women when compared to men (75.3% vs 24.7%; Figure 2), a proportion which follows the norm of the Degree in English Studies. Ages range from 18 to 56 years old, the median being 21 years old. Asymmetry is evident (Figure 3), with a higher presence of cases in ages classically corresponding to university years (89% between 18 and 24 years old). The average age is almost 22 years old (21.97; IC: 21.30 – 22.65; with standard deviation: ± 4.69).

Figure 2

Pie chart. Composition of the sample according to GENDER.

**Figure 3**

Histogram. Composition of the sample according to AGE.

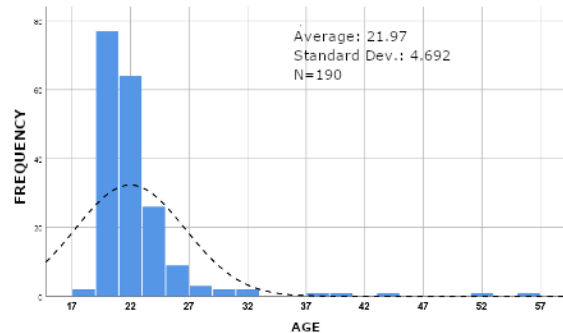


Table 2 summarizes the comparison of gender and age between the 4 groups. The higher presence of women prevails in all of them (between 70.7% and 81.0%), which is why differences are not statistically significant ($p > .05$). However, highly significant differences can be observed in age ($p < .001$), third-year students (mean: 22.5) and, specially, fourth-year students (mean: 23.1), being older than second-year ones (mean: 20).

Table 2

Descriptive and comparative analysis. Sociodemographic variables of the participants, according to the group they belong to

	TOTAL (N=190)	GROUP					Chi-squared	
		2° North Am. Hist. (n=56)	2° British Hist. (n=63)	3° North Am. Lit. (n=41)	4° Semantics (n=30)		Value	P-value
GENDE								
R							1.73 ^{NS}	.69
WOMEN	75.3 %	73.2 %	81.0 %	70.7 %	73.3 %			
MEN	24.7 %	26.8 %	19.0 %	29.3 %	26.7 %			
AGE								
Median	21	20	20	22	23			
(Range)	(18/58)	(19/56)	(18/51)	(20/38)	(21/27)		51.38**	.000

Average	22.0	21.8	21.2	22.5	23.1
(Stand. Dev.)	(4.69)	(5.86)	(5.25)	(3.06)	(1.84)

4.2. Questionnaire analysis

4.2.1. Reliability

Cronbach's alpha coefficient was used to test the reliability of the questionnaire from the perspective of internal consistency. The obtained value: .85 (IC 95%: .79 - .91) indicates that the reliability of the questionnaire is high.

4.2.2. Description of the items: Total sample

A description of the items that compose the questionnaire and the answers by the total sample has been made. The results are shown in Table 3.

Table 3

Descriptive analysis. Answers to the questionnaire's closed-ended items

Nº	Statement of the Question	N	Answer	%
1	<i>Do you consider new methodologies (CLIL)</i>	190	Yes	97.4 %
2	<i>I like new and innovative ways of learning</i>	190	True	97.4 %
3	<i>I am satisfied with this activity's</i>	190	True	91.1 %
4	<i>I think that this activity was entertaining and</i>	190	True	94.7 %
5	<i>I consider that this activity significantly</i>	190	True	86.3 %
6	<i>This activity offered me the possibility to see</i>	190	True	84.2 %
7	<i>This activity added motivation to the course</i>	190	True	85.3 %
8	<i>I think this type of activity helps internalize</i>	190	True	88.9 %
9	<i>I am not likely to forget what I have learnt</i>	190	True	87.4 %
10	<i>I consider that this subject has helped me to</i>	190	True	74.7 %
11	<i>I think that this project has improved my</i>	190	True	72.6 %
12	<i>I think that new ways of learning are not</i>	190	True	15.3 %
13	<i>Indicate which of these aspects was the</i>	190	Editing	58.4 %
			Documentation	14.2 %
			Making-off	27.4 %
14	<i>Indicate the aspect that you enjoyed the</i>		Editing	16.3 %
			Documetation	26.8 %
			Making-off	33.7 %
			Team Work	23.2 %

15	<i>Team work is helpful as a learning</i>	190	Strongly	3.7 %
			Disagree	7.4 %
			Neutral	24.7 %
			Agree	40.0 %
			Strongly Agree	24.2 %
16	<i>I have learnt a lot from the production of this</i>	190	Strongly	2.5 %
			Disagree	6.7 %
			Neutral	22.7 %
			Agree	52.9 %
			Strongly Agree	15.1 %
17	<i>I consider that it is very motivating to learn</i>	119	True	93.3 %
18	<i>Would you like to repeat this project's</i>	190	Yes	83.7 %
19	<i>Do you think this type of activity would be</i>	190	Yes	90.0 %
20	<i>What moved you to choose that particular</i>	190	Personal	13.7 %
			Previous	33.2 %
			Curiosity	53.2 %
21	<i>How long did it take to prepare and rehearse</i>	190	< 5 hours	27.4 %
			5-10 hours	38.9 %
			10-15 hours	17.4 %
			> 15 hours	16.3 %
22	<i>Was this your first experience in acting?</i>	190	Yes	43.7 %
23	<i>If you answered "No" to the previous</i>	107	Yes	75.7 %
24	<i>Do you think that new and innovative</i>	190	Yes	98.9 %
25	<i>Do you think that these innovative</i>	190	Yes	95.8 %
26	<i>I think that teaching by using new</i>	190	True	95.8 %
27	<i>I think that teaching CLIL (new</i>	190	True	76.3 %
28	<i>I prefer old-fashioned methodologies in</i>	190	True	7.9 %
29	<i>I like new and innovative ways of teaching</i>	190	True	96.8 %
30	<i>Would you use implement the new</i>	190	Yes	97.9 %
31	<i>Indicate which is the most complicated</i>	190	It is a time	33.2 %
			We have scarce resources in order to implement this methodology	28.9 %
			Teachers are not well prepared to implement the new methodologies	37.9 %
32	<i>I consider that this activity covers the basic</i>	119	True	89.9 %
33	<i>I consider that in this activity integrates language and content teaching well</i>	119	True	95.0 %
				(113)

4.3. Comparative analysis

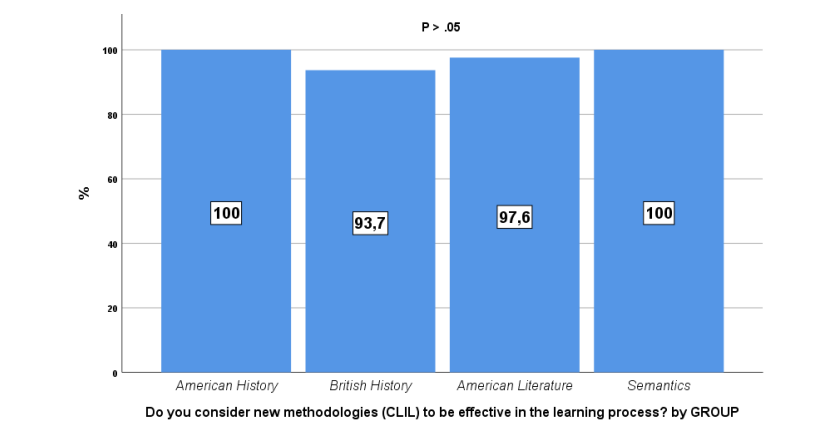
The six items from the previous sections were analyzed in relation to the main objectives of the study, making a comparison between the 4 groups/projects. For this purpose, a chi-squared test for independence was used.

4.3.1. Effectiveness of new methodologies in the learning process

97.4% of the surveyed students (n=185) stated that new methodologies (CLIL) are effective in the improvement of the learning process. Making a comparison between groups, small differences were found, non-significant with $p > .05$ ($\chi^2=5.73$; p-value=.126), ranging between the 93.7% in the British History group to 100% of the North American History and Semantics group (Figure 4).

Figure 4

Bar chart. Effectiveness (YES) of the new methodologies in the learning process, according to GROUP

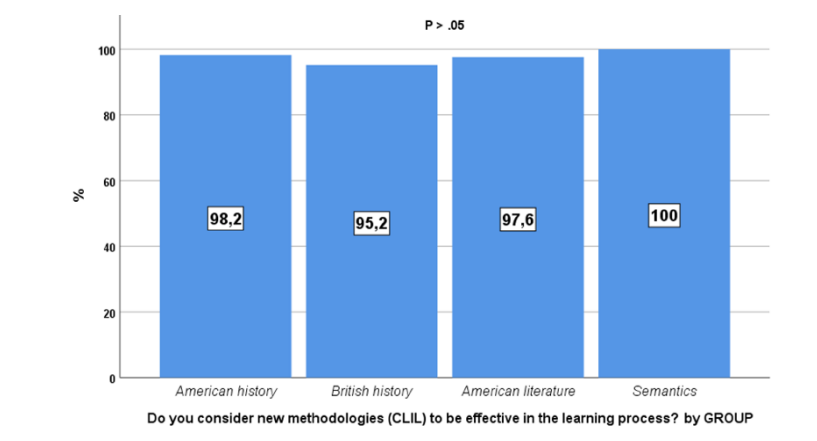


4.3.2. Interest in the new ways of learning

97.4% (n=185) of the participants answered that they enjoy working with new and innovative ways of learning. Comparing the results of the 4 groups (Figure 5), the differences are small: they range from 95.2% in the British History group to a 100% in the Semantics group, so statistical significance is not achieved: $p > .05$ ($\chi^2=2.09$; p-value=.554).

Figure 5

Bar chart. Interest (YES) in new ways of learning, according to GROUP

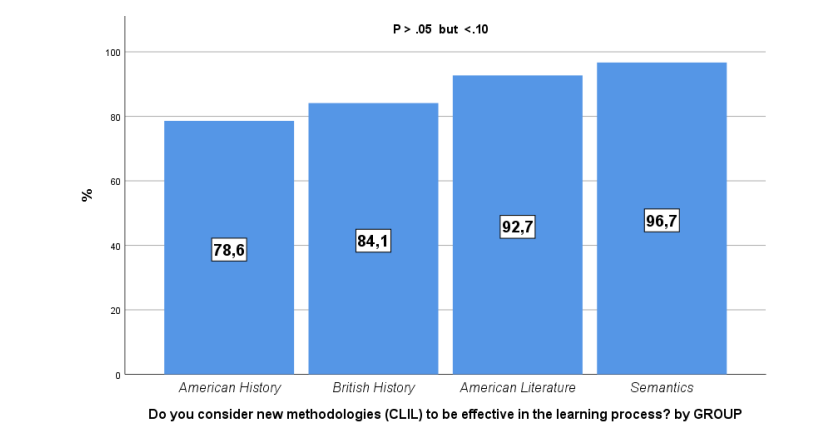


4.3.3. Contribution to the learning process

A high 86.3% (n=164) answered affirmatively to the question of whether the activity had contributed to their learning process in a substantial way. When comparing the responses of the 4 groups (Figure 6) it was observed that in the two second-year groups, affirmative answers were less frequent (78.6% and 84.1%) than in the third- and fourth-year groups (92.7% and 96.7%). The differences do not achieve statistical significance, but they are very close. Therefore, it could be said that they are almost significant with $p < .10$ ($\chi^2 = 7.23$; p-value = .065).

Figure 6

Bar chart. Contribution (YES) to the learning process, according to GROUP



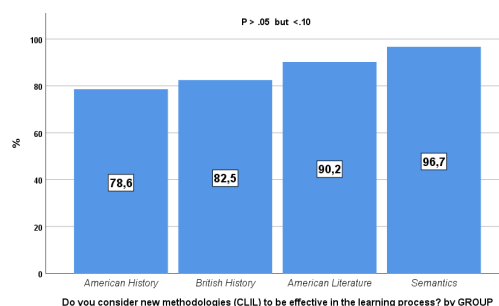
4.3.4. Increase of motivation

85.3% of the students (n=162) claimed that this activity increased their level of motivation regarding the course. Contrasting the answers of the different groups (Figure 7),

certain differences can be observed, which range from the 78.6% of the North American History group to the 96.7% of the Semantics group. These differences do not achieve statistical significance, but are not far from it, so it could be said that there is a tendency towards significance: $p < .10$ ($\chi^2 = 6.28$; $p\text{-value} = .099$).

Figure 7

Bar chart. Increase in motivation (YES), according to GROUP

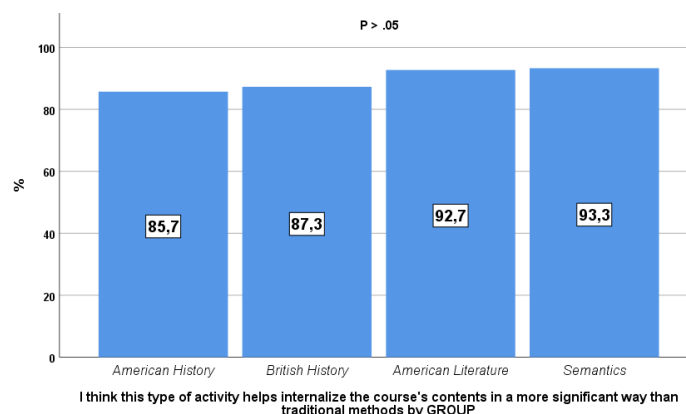


4.3.5. Internalization of the contents

88.9% of the total sample ($n=169$) assert that this type of formative activity helps internalize course contents better than traditional methods. Comparing this affirmation between the groups, small differences can be noticed, with percentages ranging from 85.7% to 93.3% (Figure 8); such differences are not statistically significant with $p > .05$ ($\chi^2 = 1.94$; $p\text{-value} = .585$).

Figure 8

Bar chart. Helps (YES) to the internalization of the contents better than traditional methods, according to GROUP

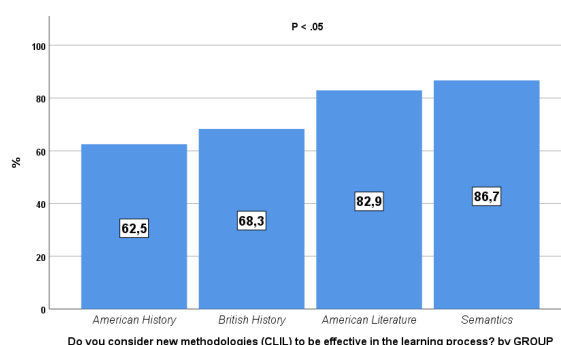


4.3.6. Improvement of research skills

72.6% of the participants (n=138) affirmed that these projects that follow new methodologies have improved their research skills. When comparing the answers between groups (Figure 9), a notable difference has been found between the two second-year groups (62.5% and 68.3%) and the third- and fourth-year groups (82.9% and 86.7%). This difference does achieve statistical significance with $p < .05$ ($\chi^2 = 8.66$; $p\text{-value} = .034$).

Figure 9

Bar chart. Improvement (YES) of research skills, according to GROUP



5. Discussion and conclusions

The results obtained in this research show that the CLIL projects implemented in this study (historical short films, BookTubes and Kahoot!) constitute useful and didactic pedagogical resources according to the response of British History, North American History, North American Literature and Semantics students of the Degree in English Studies at the University of Málaga. The students seem to feel motivated through the implementation of said projects, and, at the same time, they state that they learn in a more effective and dynamic way through their execution.

The implementation of these projects fosters, in the same way, teamwork and autonomous research on the part of the students, two basic elements to confront the globalized society of the future (Romero Ariza & Pérez Ferra, 2009). Besides, they help improve the students' oral expression, as in the short films and BookTubes they need to present the content in spoken English.

In relation to the first of our objectives, we must highlight that our study shows results that support previous ones (Sevilla Pavón & Cerezo Merchán, 2016). A very important aspect to highlight is the active participation of the students in the teaching-learning process, which promotes motivation, obtaining highly successful results.

In relation to our second objective, no statistically significant differences regarding gender or age were found, but some significant ones were found in the comparisons between groups: for instance, between the two second-year groups and the third- and fourth-year groups in the question related to the improvement of research skills. In the two second-year groups, 62.5% and 68.3% of the students consider that they have improved their research skills through the implementation of the projects, whereas in the more advanced

groups (third and fourth year), there is a significant increase in this percentage (82.9% and 86.7% respectively). The rest of the aspects, which refer to motivation and improvement in learning, hold very similar percentages in the four groups, all of them being highly positive.

According to the results obtained, we consider that the integration of ICT tools and CLIL projects of the type shown in this study is imperative in higher education. In this sense, we think that it could be interesting, after analyzing the obtained results, to formally schedule in the planning of some subjects a systematic program about the use of these technologies with a formal monitoring, such as other researchers (Mateo & Beato, 2021) have done in other educational stages, because the didactic value and appreciation level on the part of university students is similar.

CLIL training for teachers must also be promoted so that they can hold the necessary skills to use and apply in an effective way the adequate tools to educate students with the aim of facing a highly plural, globalized, digital and multiethnic society.

6. Financing

This study has been financed by the Ministry of Science, Innovation and University of the Spanish Government within the research project Lingmotif2 (ref. FFI2016-78141-P) and the Ministry of Economy and Competitiveness of the Spanish Government within the research project Lingmotif (Sentiment Analysis in Texts: Dynamic and Financial Applications) (Ref. FFI2011-25893).

References

- Berné, C., Lozano, P., & Marzo, M. (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, 605–619. <https://bit.ly/2Vg2Ioe>
- Brígido-Corachán, A. M. (2019). Pensamiento crítico y lectura dialógica en la era de la distracción: análisis de una comunidad de lectura digital en el Grado de Estudios Ingleses. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e Innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos Contextos, Nuevas Ideas* (pp. 837–848). Ediciones OCTAEDRO.
- Cassany, D. (2004). *Aprendizaje Cooperativo para ELE*. Actas del programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes, Madrid. <https://bit.ly/2JeU3A6>
- Coyle, D. (2002). Against All Odds: Lessons from Content & Language Integrated Learning in English Secondary Schools. En D. W. C. So & G. M. Jones (Eds.), *Education & Society in Plurilingual Contexts* (pp. 37–55). VUB Brussels University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

- Fernández-Antolín, M. M., del Río, J. M., & González-Lezcano, R. A. (2020). The use of gamification in higher technical education: perception of university students on innovative teaching materials. *International Journal of Technology and Design Education*, 31, 1019–1038. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09583-0>
- Fernández-Mesa, A., Olmos-Peñuela, J., & Alegre, J. (2016). Valor pedagógico del repositorio común de conocimientos para cursos de dirección de empresas. *Revista d'Innovació Educativa*, 16, 39–47. <http://doi.org/10.7203/attic.16.8044>
- García-Sánchez, M., Reyes-Añorve, J., & Godínez-Alarcón C. (2017) Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 299–316. <https://bit.ly/2VgJ0IK>
- Hernández Ortega, J., Sánchez García, P., & Rovira-Collado, J. (2021). Nuevos ecosistemas transmedia para la promoción de la lectura en la era de los booktubers: New transmedia ecosystems for the promotion of reading in the era of booktubers. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 23-45. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12563>
- Ibáñez, P., & García, G. (2009). *Informática/Computer Science, Vol. 1*. Cengage Learning.
- Kapp, K. M. (2012) *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Lacave Rodero, C., Molina Díaz, A. I., Fernández Guerrero, M., & Redondo Duque, M. A. (2015). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *ReVisión*, 9(1). <https://bit.ly/3fSS14A>
- Llerena Medina, E. G., & Rodríguez-Hurtado, C. P. (2017). Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 4(12), 1, 441–449.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages: an introduction to Content and Language Integrated Learning for parents and your people*. University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Mateo, R. M., & Beato, M. d. (2021). Using Technologies to Foster the Reading Habit in L2 (English). *Human Language, Rights, And Security*, 1(1), 72-97. <https://doi.org/10.22363/2713-0614-2021-1-1-72-97>
- Melo, M., Contreras, J. A., & Arias, J. (2017). Validación de un cuestionario de satisfacción de los alumnos, para determinar el impacto de la introducción de la gamificación con el uso de los dispositivos móviles en el aula, en el aprendizaje de estudiantes universitarios. *Investigación Cualitativa en Ingeniería y Tecnología*, 4, 27–36. <https://bit.ly/33trhCH>
- Ministros Europeos de Educación Superior. (1999). El Espacio Europeo de Educación Superior.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2001). Learning to Change: ICT in Schools. OECD Publishing.
- Paladines-Paredes, L., & Aliagas, C. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(1), 38-49. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.1.2489>

- Pinner, R. (2013). Authenticity of Purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL contexts. *Asian EFL Journal*, 15(4), 138–159. <https://bit.ly/2ViP2ZA>
- Rodgers D. L., & Withrow-Thornton, B. J. (2005). The effect of instructional media on learner motivation. *International Journal of Instructional Media*, 32(4), 333.
- Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 181–190. <http://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.13>
- Romero Ariza, M., & Pérez Ferra, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87–105. <https://bit.ly/2VgFPB5>
- Sanmugam, M., Zaleha, A., Mohamed, H., & Suhadi, S. M. (2016). The affiliation between student achievement and elements of gamification in learning science. *Proceedings of the 4th International Conference on Information and Communication Technology (ICoICT)*. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). <http://doi.org/10.1109/icoict.2016.7571962>
- Sevilla Pavón, A., & Cerezo Merchán, B. (2016). Fomento del aprendizaje activo y la motivación en el aprendizaje del inglés para fines específicos mediante metodologías de enseñanza centradas en el alumno. *Congreso In-Red 2016*. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4339>
- Soto Cano, A. B. (2018). Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales: reflexiones generales desde la didáctica de FLE 1. *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos*, 35: 1–23. <https://bit.ly/3qn6D0U>
- Tan Ai Lin, D., Ganapathy, M., & Kaur, M. (2018). Kahoot! It: Gamification in Higher Education. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 26(1), 565–582.
- Trujillo, A. D., & de Justo Moscardó, E. (2018). Evaluación del diseño, proceso y resultados de una asignatura técnica con aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, 21(2), 179-203. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19415>
- Veljković Michos, M. (2017). Gamification in Foreign Language Teaching: Do you Kahoot? *Sinteza 2017: International Scientific Conference on Information Technology and Date Related Research*. Singidunum University. <http://doi.org/10.15308/Sinteza-2017-511-516>
- Villarruel Alvarado, E. (2019). El discurso improvisado y la videorreseña *booktuber* como estrategias para desarrollar habilidades de lectura, síntesis y expresión oral. *Didácticas para la Práctica Docente Centradas en el Aprendizaje del Estudiante*, 27–41.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media Inc.

Cómo citar:

Yélamos Guerra, M^a. S. & Moreno Ortiz, A.J. (2022). El uso de las las TIC y el enfoque AICLE en la educación superior (Kahoot!, cortometrajes y BookTubes) [The Use of ICT tools within the CLIL Methodological Approach in Higher Education (Kahoot!, Short Films and BookTubes)]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 197-225. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91640>

EL PAPEL DE LA TECNOLOGÍA en el diseño y la implementación del modelo FLIPPED LEARNING

*The role of technology in the design and implementation
of the Flipped Learning model*



PIXEL-BIT
REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN
MEDIA'S EDUCATION JOURNAL

SEPTIEMBRE 2022. N° 65

Call for Papers

Flipped Learning



Jon Bergmann

Houston Christian High School
EE.UU.

✉ jon@jonbergmann.com
🐦 [@jonbergmann](https://twitter.com/jonbergmann)



Dr. Raúl Santiago

Universidad de La Rioja
España

✉ raul.santiago@unirioja.es
🐦 [@santiagoraul](https://twitter.com/santiagoraul)



Dra. Carmen Llorente

Universidad de Sevilla
España

✉ karen@us.es
🐦 [@karenllorente](https://twitter.com/karenllorente)

FECHAS CLAVE

Inicio de envíos
01-07-2021

Límite de envíos
20-02-2022

Publicación
01-09-2022

EL PAPEL DE LA TECNOLOGÍA en el diseño y la implementación del modelo FLIPPED LEARNING

*The role of technology in the design and implementation
of the Flipped Learning model*



PIXEL-BIT
REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN
MEDIA'S EDUCATION JOURNAL

SEPTIEMBRE 2022. N° 65

Call for Papers

Flipped Learning



Jon Bergmann

Houston Christian High School
EE.UU.

✉ jon@jonbergmann.com
🐦 [@jonbergmann](https://twitter.com/jonbergmann)



Dr. Raúl Santiago

Universidad de La Rioja
España

✉ raul.santiago@unirioja.es
🐦 [@santiagoraul](https://twitter.com/santiagoraul)



Dra. Carmen Llorente

Universidad de Sevilla
España

✉ karen@us.es
🐦 [@karenllorente](https://twitter.com/karenllorente)

FECHAS CLAVE

Inicio de envíos
01-07-2021

Límite de envíos
20-02-2022

Publicación
01-09-2022