



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y
Trabajo Social**

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria
Mención Lengua Extranjera (inglés)

**La enseñanza de estrategias de
aprendizaje en el área de lengua
extranjera. Aplicación en un aula
de 4º de Educación Primaria**

Autor:
D^a Esther Furones Rodríguez

Tutor:
D. Carlos Moriyón Mojica

RESUMEN

A lo largo de este trabajo de fin de grado exponemos los beneficios que una orientación en estrategias de aprendizaje puede reportar a los alumnos de cualquier área de conocimiento en general y a los alumnos del área de lengua extranjera en particular.

Para ello, partimos previamente del estudio sobre el concepto de *estrategia de aprendizaje*, abordando las distintas nociones y características descritas por diversos autores -Weinstein y Mayer (1986), Beltrán(2003), por ejemplo- para después describir las diferentes clasificaciones o taxonomías planteadas por Stern (1975), O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990), entre otros.

Para finalizar, describimos la intervención realizada en un aula de 4º curso de Educación Primaria en un centro escolar de Valladolid, y analizamos los resultados obtenidos tras su aplicación.

PALABRAS CLAVE: Estrategias de aprendizaje, destrezas comunicativas, lengua extranjera, autonomía del alumno.

ABSTRACT

Throughout this final year dissertation we present the benefits that a language learning strategy guidance can generate to students interested in any field of knowledge in general and to students interested in a foreign language field of study in particular.

To this effect, we previously begin from the study of the *learning strategy* concept, dealing with the different notions and characteristics described by various authors (i.e. Weinstein and Mayor, Beltrán) and moving on from there to describe the different classifications or taxonomies suggested by O'Malley and Chamot, Oxford or Stern, among others.

Finally, we describe the educational intervention put into practice within a 4th course group of Primary Education from Valladolid (Spain), and analyze the results obtained.

KEYWORDS: Language strategies, communicative skills, foreign language, student autonomy.

- I. INTRODUCCIÓN
- II. OBJETIVOS
- III. JUSTIFICACIÓN
 - III.1. Relevancia de las estrategias de aprendizaje en el contexto actual
 - III.2. Relación con las competencias del título de Grado en Educación Primaria
- IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES
 - IV.1. Concepto de estrategia de aprendizaje
 - IV.2. Taxonomía de las estrategias de aprendizaje
 - IV.3. La enseñanza de estrategias de aprendizaje
- V. METODOLOGÍA Y DISEÑO
 - V.1. Establecimiento de las necesidades de los estudiantes y del tiempo disponible
 - V.2. Selección de las estrategias de aprendizaje adecuadas
 - V.3. Reflexión sobre los aspectos motivacionales
 - V.4. Preparación de materiales y actividades. Implementación en el aula
 - V.5. Evaluación de resultados de la enseñanza de estrategias de aprendizaje
- VI. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y DEL CONTEXTO EN QUE SE DESARROLLA
- VII. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
- VIII. BIBLIOGRAFÍA
- IX. APÉNDICES

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la enseñanza de lenguas extranjeras se orienta cada vez más hacia la adquisición de la competencia comunicativa (Hymes, 1971) por parte de los alumnos. En un mundo cada vez más globalizado, los estudiantes de lenguas extranjeras no necesitan únicamente conocer el significado concreto y específico de cada palabra desprovista de su contexto, sino ser capaces de desenvolverse dentro de las situaciones reales en las que esas palabras están siendo utilizadas.

Y es que, como sostiene Alarcos: “[...] Lo que hay que enseñar en la escuela y en los institutos es lengua, no gramática [...] La gramática, por sí sola, no enseña a emplear la lengua, no enseña a expresarse correctamente; su estudio ayuda.” (1994:17-18).

Todo acto comunicativo sigue unas normas de interacción que varían en función de las características personales de los hablantes, así como de su situación geográfica, socioeconómica o temporal. Es por esta razón que los estudiantes deben tratar de desarrollar su competencia comunicativa a través de tareas que promuevan su autoestima y autoconfianza, de forma que puedan enfrentarse y salir victoriosos de situaciones reales en las que tengan que desenvolverse en habla inglesa.

Es una vez comprendida la verdadera dificultad que plantea ser competente en una lengua extranjera por maestros y alumnos cuando entra en juego la importancia de conocer, valorar, analizar y utilizar las diversas estrategias de aprendizaje existentes.

Las estrategias de aprendizaje consisten en un grupo de habilidades que son útiles para los alumnos a la hora de esquivar las dificultades que les son planteadas cuando se trata de establecer una comunicación eficaz en una lengua extranjera (Oxford, 1990). Su utilización facilita la adquisición, codificación, recuperación y aplicación de lo aprendido.

En definitiva, este trabajo trata de identificar las estrategias utilizadas por un grupo de alumnos de 4º curso de Educación Primaria para, posteriormente, promover aquellas que desconocen o a las que los alumnos parecen recurrir en menor medida, con la finalidad de dotar al alumnado de un mayor número de destrezas comunicativas que puedan aplicar al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

II. OBJETIVOS

Dado que este estudio pretende fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje dentro de un aula de 4º curso de Educación Primaria, tomamos como referencia los siguientes objetivos desarrollados para el área de Lengua Extranjera en el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León:

(3) Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación, siguiendo el guión de intervención adecuado a los discursos y utilizando procedimientos verbales y no verbales, adecuados al texto y la situación concreta, y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

(6) Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.

(8) Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera reflexionando y valorando los progresos realizados en su competencia comunicativa mediante la autoevaluación y el contraste de sus adquisiciones con los niveles de referencia europeos.

(9) Utilizar los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera a través de la reflexión sobre las estrategias que le son más eficaces y válidas para desarrollar su capacidad de aprender a aprender.

Basándonos en los objetivos generales del área de Lengua Extranjera citados anteriormente y teniendo en cuenta las capacidades que pretendemos ayudar a desarrollar en los alumnos y alumnas, planteamos los siguientes objetivos específicos:

(a) Interpretar un mensaje tanto de forma oral como escrita, utilizando las diversas estrategias de comunicación para evitar la necesidad de traducir literalmente cada palabra.

(b) Fomentar la autoestima y confianza en las producciones propias mediante la identificación de los puntos fuertes y débiles de cada alumno, superando el temor a la equivocación y al uso de la lengua extranjera tanto dentro como fuera del aula.

(c) Reflexionar sobre los beneficios que el uso de las estrategias de aprendizaje aporta al aprendizaje de una lengua extranjera.

Asimismo, de forma personal, nos planteamos desarrollar el siguiente objetivo a lo largo de este estudio:

(d) Identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos y alumnas de 4º curso de Educación Primaria durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, así como aquellas estrategias de las que carecen y a su vez necesitan, para establecer una serie de medidas que permitan potenciarlas para conseguir mejores resultados.

III. JUSTIFICACIÓN

III.1. RELEVANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO ACTUAL

Desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación en el año 2006, los profesionales de la educación han tenido que adaptarse a los nuevos retos que ésta conllevaba. Una de las mayores diferencias respecto a la anterior normativa fue la introducción de las competencias básicas.

El Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, define las competencias como:

Aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

Éstas son las que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la

ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Dentro de estas competencias encontramos el *aprender a aprender*. Los alumnos no han de ser capaces únicamente de adquirir conocimientos, sino que también han de ser capaces de saber cómo acceder a ese conocimiento y cómo utilizarlo de una forma satisfactoria. Todo conocimiento ya adquirido de manera formal o informal debe acabar formando parte del bagaje social, intelectual y cultural del alumno de forma que éste pueda utilizarlo para complementar aquella información que reciba en un futuro.

Y es que no siempre es fácil comprender la información que la sociedad actual, con gran tendencia hacia la globalización e introducida en un continuo cambio, nos brinda. Muchas veces suele requerir la utilización de complejos procesos cognitivos para convertirla en información comprensible para el receptor, tal y como nos explica Monereo Font (1993:48). Y es que incluso la simple tarea de ver una película requiere de una ardua tarea de codificación y descodificación de mensajes, de la que generalmente no nos damos cuenta cuando la vemos en nuestra lengua materna. Sin embargo, ese proceso de codificación y descodificación ya no nos parece tan simple cuando utilizamos una lengua extranjera. En este segundo caso necesitamos conocer tanto el vocabulario que se está utilizando como la época y cultura que se representa en la película, las emociones que transmite el lenguaje no verbal, etc.

Es aquí donde entran en juego las estrategias de aprendizaje: los alumnos necesitan herramientas que les permitan adaptarse rápidamente a los nuevos contextos y tareas en los que se puedan ver inmersos.

Sin estrategias de aprendizaje el alumno es pasivo dentro del aula, únicamente recibe la información que el maestro le proporciona, anotando en su cuaderno todo aquello que se le transmite directamente. Mediante el uso de las estrategias, sin embargo, el alumno puede elaborar su propio conocimiento a través del diálogo con sus compañeros o maestros, la realización de investigaciones, la deducción de reglas ortográficas o gramaticales a partir de ejemplos, etc. Incluso el simple hecho de aprender a realizar un esquema o resumen requiere del dominio de ciertas estrategias de aprendizaje.

Por todo esto, las estrategias de aprendizaje ayudan a alcanzar los cuatro pilares de la educación planteados por Delors (1996): aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser, aprender a aprender.

Facilitan el *aprender a conocer* y *aprender a hacer* ya que proveen a los estudiantes de diferentes habilidades que les ayudan a adquirir y descifrar el conocimiento. Por ejemplo, las estrategias cognitivas ayudarían a analizar la información recibida y las metacognitivas ayudarían a planificar el aprendizaje.

Facilitan el *aprender a ser* a través de los grupos de estrategias sociales y afectivas. Las estrategias sociales impulsan la cooperación entre alumnos, animándoles a preguntar y resolver dudas de sus compañeros y a empatizar con ellos creando un verdadero conocimiento compartido en el aula. Las estrategias afectivas ayudan a disminuir la ansiedad que el hablar en una lengua extranjera puede producir, animando al estudiante y enseñándole a darse cuenta de las señales que su propio cuerpo y mente emiten cuando no se encuentra seguro de sí mismo o de lo que pretende conseguir.

De hecho, este es uno de los grandes beneficios que el uso de las estrategias puede aportar a nuestras aulas. La gran mayoría de nuestros alumnos no alcanzan un buen nivel de producción oral en la lengua extranjera simplemente porque no se atreven a producir en esa lengua. Tal y como explica Luque Sánchez (2010):

Es común, en el aula de lenguas extranjeras, encontrarnos con un problema al que la mayoría del profesorado de lenguas modernas se tiene que enfrentar, el miedo escénico de nuestros alumnos a producir mensajes oralmente en la lengua extranjera. Nuestros alumnos tienen pánico a hablar en inglés (2010:1).

III.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, un maestro de Educación Primaria debe tener competencia en todas las áreas de ese nivel, a excepción de aquellas áreas de conocimiento que necesiten de una especialización o cualificación concreta como son las áreas de educación musical, educación física o idiomas extranjeros.

De esta forma, el objetivo principal del título de Grado en Educación Primaria es el de formar profesionales para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria que sean capaces de adaptarse a los nuevos retos educativos que nuestra sociedad plantea.

En ese mismo Decreto se concretan las competencias generales que todo maestro en Educación Primaria ha de haber adquirido una vez acabados sus estudios. Estos son:

(1) Haber adquirido los conocimientos necesarios sobre el área de estudio de la Educación. Este punto engloba tanto el manejo de terminología educativa como de los documentos oficiales que conforman el currículo de la Educación Primaria, así como el conocimiento de diferentes metodologías, enfoques y técnicas que pueden ayudar al maestro a impartir el conocimiento de una forma accesible a las características propias de cada centro educativo y a las necesidades de cada alumno. Este primer punto está íntimamente relacionado con la siguiente competencia.

(2) Aplicar dichos conocimientos a la práctica educativa, de forma que puedan ser útiles para el maestro a la hora de plantear la mejor forma de llevar a cabo cada sesión, analizar los puntos fuertes y débiles de lo ya planteado y resolver problemas y plantear nuevas ideas de forma cooperativa con los demás miembros del centro educativo. Esto es importante a la hora de plantear que el conocimiento impartido sea un conocimiento “vivo”, interdisciplinar, que tenga para los alumnos un valor más allá del simple aprender por aprender.

(3) Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética. La importancia de este punto radica en la necesidad de reflexionar sobre la propia praxis, a partir de la interpretación de datos obtenidos a través de diversos métodos de observación y recogida de datos, con la intención de variar o mejorar aquellos aspectos que no han resultado satisfactorios atendiendo a los objetivos para los que se planteó.

(4) Para que esas mejoras o variaciones en la praxis educativa sean eficaces, el maestro no debe actuar en solitario, sino ser capaz de transmitir sus observaciones, estudios, metodología y conclusiones a todo profesional o persona implicada en la educación de sus alumnos. Para ello, le serán útiles las habilidades de comunicación oral y escrita adquiridas en la lengua materna y lenguas extranjeras durante sus años de preparación y estudio. Además, debe contar con las habilidades interpersonales necesarias que le

permitan permanecer accesible a otras personas y facilitar el trabajo en equipo. No hay que olvidar que estamos en la era de las telecomunicaciones, por lo que es también competencia del maestro estar al tanto de las posibilidades que los medios de comunicación brindan para suministrar y adquirir información, y para facilitar la comunicación con los miembros de la comunidad educativa.

(5) El maestro debe estar siempre al tanto de las novedades dentro del campo de la Educación. La labor del docente requiere de una formación continua y permanente a lo largo de toda su carrera profesional. La Educación es una disciplina en incesante cambio y desarrollo, continuamente surgen nuevas propuestas, metodologías o corrientes educativas que hacen necesaria una actitud crítica y abierta al cambio y las nuevas ideas y una capacidad de aplicación de estrategias de aprendizaje.

(6) El desarrollo de un compromiso ético. Nuestra labor como maestros va más allá de la transmisión de conocimientos. De hecho, la transmisión de valores es igual de importante que la de los contenidos procedimentales y conceptuales. La mejor forma de transmitir esos valores de igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia y no violencia a nuestros alumnos es mediante el propio ejemplo, así como ofreciéndoles formas de conocer la realidad multicultural y situaciones en las que aplicar la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

En la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria, se detallan las competencias de carácter específico que los maestros de Educación Primaria han debido adquirir a lo largo de su formación. A continuación comentamos aquellas competencias específicas relacionadas con el presente trabajo.

Módulo de Formación Básica

(1) Conocer y comprender las características del alumnado, sus procesos de aprendizaje y los contextos escolares y familiares, de forma que las actividades destinadas a promover el uso de las estrategias de aprendizaje estén adaptadas al nivel y necesidades de los alumnos, además de a sus intereses para conseguir captar su atención y fomentar la participación y motivación.

(2) Conocer los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad del aula, para poder predecir posibles dificultades que la tarea que se pretende llevar a cabo puede plantear para el alumnado con necesidades educativas específicas y planificar de antemano, o progresivamente durante la intervención, alternativas y medidas que garanticen la participación en el aula de todo el alumnado en igualdad de oportunidades.

(3) Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos. Una metodología activa anima al alumnado a sentirse protagonista de la actividad del aula, incrementando sus ganas de participar y producir en la lengua extranjera.

(4) Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados. Para poder plantear actividades dedicadas a fomentar unas determinadas estrategias de aprendizaje, primero debemos conocer qué estrategias necesita desarrollar nuestro alumnado. Para ello, es de vital importancia la implementación de un proceso de investigación dentro del cual podamos recoger datos a través de diversas técnicas de investigación, como puede ser la observación en el aula.

(9) Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación. El docente, como ya mencionamos anteriormente, es transmisor no sólo de conocimientos sino también de valores. Ya que los valores se transmiten de manera interdisciplinar tanto a través de las acciones como del discurso del maestro en el aula, ha de tenerse siempre en cuenta a la hora de planificar cualquier tipo de intervención en un aula.

Módulo Didáctico-Disciplinar

(7) Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios. El conocimiento y aplicación de las diversas estrategias de aprendizaje ayudan al estudiante a superar sus barreras lingüísticas y a empezar a producir textos literarios y no literarios.

(9) Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera de acuerdo con el nivel B2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Aunque la enseñanza de estrategias de aprendizaje no asegura la futura obtención del nivel B2 en una lengua extranjera, puede representar un primer paso hacia la consecución de este objetivo.

Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado

(1) Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica. El haber tenido la oportunidad de poner en práctica una intervención educativa en un aula real de Educación Primaria ha supuesto ver de cerca la realidad educativa actual y poder aplicar lo estudiado durante los cuatro cursos de Grado en Educación Primaria.

Módulo de Optatividad

(2) Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos. Dado que este trabajo está estrechamente ligado a la enseñanza de la lengua extranjera en el aula, hemos investigado sobre qué estrategias de enseñanza se adecuan mejor al grupo de alumnos, hemos escogido una tipología de actividades de entre todas las posibles y elaborado y adaptado los recursos didácticos a sus necesidades educativas.

IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

IV.1. CONCEPTO DE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

El interés por el estudio de las estrategias de aprendizaje ha surgido recientemente, pero ya son muchas y diversas las definiciones que han surgido sobre este concepto.

Así, para Weinstein y Mayer (1986), una estrategia de aprendizaje está constituida por “todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucra el aprendiz

durante el proceso de aprendizaje y que tienen por objeto influir en el proceso de codificación de la información” (1986:315) y para Faerch Claus y Casper (1983) constituye un “intento de desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua extranjera” (1983:67).

Más recientemente, Beltrán (2003) ha expuesto que las estrategias de aprendizaje están formadas por conjuntos de operaciones mentales o acciones que el estudiante realiza intencionalmente para mejorar el desarrollo de la tarea.

Pero es, a nuestro juicio personal, la que aporta Rebecca Oxford (1990) la definición más completa de las estrategias de aprendizaje. Las define como “...acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera.”; “estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas” (1990:18).

A partir de estas definiciones podemos recalcar cuáles son los elementos esenciales del concepto de estrategias de aprendizaje. En primer lugar, el uso de las estrategias por parte del alumno involucra una serie de operaciones mentales que el estudiante lleva a cabo para conseguir desarrollar sus habilidades lingüísticas y sociolingüísticas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Sin embargo también se ha planteado la cuestión de si existe la posibilidad de que estas estrategias puedan ser enseñadas y, por lo tanto, asimiladas por parte de un alumno que presenta limitaciones a la hora de aprender una lengua extranjera, demostrando así la relación que existe entre la apropiada utilización de las estrategias y la eficacia en el aprendizaje.

“Si los procesos y procedimientos que subyacen al aprendizaje efectivo se pueden facilitar y enseñar, es posible desarrollar sistemas de aprendizaje que compensen las fallas y limitaciones de los estudiantes. Esta idea es la que sustenta el interés desarrollado en las estrategias de aprendizaje.” (Weinstein y Palmer, 1988, en Castañeiras y Guzmán, 1999:38).

Las primeras investigaciones realizadas sobre esta materia datan de los años 60. Es concretamente en el año 1966 cuando Aaron Carter publica la investigación relacionada con las estrategias de aprendizaje denominada *The Method of Inference in Foreign Language Study*.

Desde ese momento y hasta la actualidad los esfuerzos de los investigadores se han centrado en conocer qué es lo que un buen estudiante de lengua extranjera realiza para llegar a aprenderla.

Por ejemplo, Stern y Rubin (1975), a partir de sus investigaciones sobre la conducta de los estudiantes, elaboran un perfil del buen estudiante de lenguas. Se dan cuenta de que ciertos estudiantes pueden describir las estrategias que utilizan y de que otros estudiantes incluso desconocen su existencia. A partir de sus observaciones, llegan a la formulación de teorías, procedimientos e instrucciones que ayudan a los estudiantes en su aprendizaje.

IV.2. TAXONOMÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Como cabía prever teniendo en cuenta la cantidad de conceptualizaciones existentes sobre las estrategias de aprendizaje, existen también diferentes taxonomías dependiendo del autor al que hagamos referencia.

En 1986, Weinstein y MacDonald dividen las estrategias en cuatro grupos: estrategias de adquisición de conocimiento, estrategias activas de estudio, estrategias metacognoscitivas y estrategias de apoyo y motivacionales. Las primeras ayudan al estudiante a relacionar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos. Las estrategias activas de estudio sirven para encontrar los aspectos más importantes de lo estudiado. Las metacognoscitivas tratan de hacer reflexionar al estudiante sobre su propio aprendizaje. Las estrategias motivacionales, por su parte, proporcionan métodos para rebajar la ansiedad y mantener la concentración en la tarea.

O'Malley y Chamot (1990) establecen que las estrategias utilizadas por los alumnos de una lengua pueden ser clasificadas en tres grupos: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Las estrategias cognitivas y metacognitivas están directamente relacionadas con la tarea de aprendizaje y la evaluación de dicho aprendizaje. Las socioafectivas se refieren a la forma de interactuar con otras personas.

Stern (1992, citado en Hismanoglu 2000), en cambio, sugiere la existencia de cinco grupos de estrategias: estrategias de planificación y control, interpersonales, afectivas, cognitivas y comunicativo-experienciales (apéndice IX.1). En este caso, las estrategias de planificación y control y las estrategias cognitivas son las que están directamente relacionadas con el aprendizaje. Las interpersonales, afectivas y comunicativo-experienciales se relacionan con el uso de la lengua en situaciones comunicativas, dando gran relevancia a la necesidad de conocer la cultura y contactar con hablantes nativos de la lengua que está siendo objeto de estudio. En definitiva, el aprendizaje de estrategias favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Por último, nos vamos a referir a la taxonomía de Oxford (1990), ya que es ésta la que hemos tenido en cuenta a la hora de planificar este trabajo (apéndice IX.1).

Oxford divide las estrategias en dos grandes grupos: directas e indirectas.

Las estrategias directas se dividen nuevamente en tres subcategorías: estrategias relacionadas con la memorización, estrategias relacionadas con la cognición y estrategias de compensación. Las estrategias de memorización se concretan en tácticas simples cuyo eje central es el significado, mientras que las relacionadas con la cognición se centran en el manejo, análisis, comprensión y experimentación de la lengua extranjera. Pero la mayor diferencia entre lo que expone Oxford y lo planteado por otros autores es la introducción de las estrategias de compensación en su taxonomía. Se trata de un conjunto de habilidades que ayudan al estudiante a sortear sus limitaciones tanto gramaticales como de falta de vocabulario apropiado.

Las estrategias indirectas se dividen en tres subcategorías: estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales. Las metacognitivas engloban aquellas estrategias que ayudan al estudiante a planificar y evaluar su estudio de una forma realmente efectiva. Muchos estudiantes ven mermada su producción lingüística por el miedo que sienten a cometer errores. Mediante el empleo de estrategias metacognitivas, evaluando y aprendiendo de estos errores, los estudiantes podrán darse cuenta de que cometerlos es algo natural y tremendamente necesario. Las estrategias afectivas tienen en cuenta los sentimientos, actitudes y valores de los estudiantes. Aunque no sea fácil comprobar en qué magnitud, es indudable que las emociones influyen en el resultado del aprendizaje.

La importancia de estas estrategias radica en la necesidad de tener un cierto control sobre cómo nos sentimos y comportamos durante el aprendizaje. Por último, las estrategias sociales nos ayudan a tener en cuenta que el aprendizaje de la lengua debe darse de forma activa y comunicativa para el alumno. Esta comunicación debe tenerse en cuenta durante todo el proceso, permitiendo y animando al alumno a realizar las preguntas que éste considere oportunas y desarrollando en él sentimientos de confianza, comprensión y empatía tanto respecto a sus compañeros como hacia el resto de hablantes.

En resumen, las estrategias directas requieren realizar procesos mentales sobre el lenguaje y, por tanto, el aprendizaje de la lengua depende directamente del uso adecuado de estas estrategias. Las estrategias indirectas deben ser utilizadas paralelamente con las directas como un apoyo al aprendizaje del alumno, aunque no están directamente relacionadas con él.

El uso de las estrategias de aprendizaje favorece, además, el desarrollo de la autonomía del alumno, consiguiendo a largo plazo que éste tome conciencia y control de su propio aprendizaje. Como apunta Bernardo Carrasco (2004):

“Enseñar a los alumnos a actuar estratégicamente cuando aprenden significa traspasarles la función reguladora que realiza el profesor, de forma que autorregulen su aprendizaje y puedan así planificar, controlar y evaluar sus operaciones mentales mientras aprenden. Se trata de que el alumno camine desde una inicial dependencia del profesor hacia una competencia y autonomía cada vez mayores en el control de su propio aprendizaje” (2004:206).

De acuerdo con ello, el aprendizaje que obtiene mejores resultados es aquel que se realiza mediante una correcta combinación de estrategias directas e indirectas, teniendo en cuenta que cada alumno debe considerar con qué estrategias se siente más cómodo o cuáles son las que más le conviene utilizar para cada tarea.

IV.3. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Todo estudiante puede aprender a utilizar las estrategias de aprendizaje por sus propios medios o mediante una ayuda o guía externa. En el caso de que se opte por enseñar en un aula el uso de estrategias de aprendizaje, existen varias cuestiones por considerar.

En primer lugar se plantea la interrogante de cuál es la mejor forma de enseñar las estrategias de aprendizaje, si integradas en el contexto del área de lengua extranjera que se esté tratando en ese momento o, por el contrario, de una forma desvinculada al resto de conocimientos.

Varios investigadores resuelven que las estrategias deben enseñarse integradas en el contexto. Es en este sentido en que ha de interpretarse la siguiente observación de Oxford: “Los estudiantes a veces se rebelan contra una enseñanza de estrategias que no está lo suficientemente vinculada con la propia enseñanza de la lengua” (1990:206).

La siguiente cuestión que nos planteamos es cuándo debe un estudiante empezar a tener en cuenta estas estrategias para su aprendizaje. Tradicionalmente, se ha pensado que es la dificultad de los contenidos lo que marca la necesidad de conocer nuevas estrategias para abarcarlos. Esta idea sólo tiene en cuenta los resultados del aprendizaje: utilizamos las estrategias de aprendizaje únicamente cuando no somos capaces de llegar al objetivo final.

Sin embargo, actualmente existe un interés creciente en la valoración del proceso y, por tanto, empezamos a ver las estrategias de aprendizaje como una forma de comprender, afrontar y resolver las tareas de manera más sencilla, intuitiva y motivadora para los estudiantes.

“Con frecuencia, tanto el alumno como sus padres y profesores desearían que el tiempo y el esfuerzo que aquél dedica a aprender dieran más fruto. Esta falta de rentabilidad suele deberse al empleo de formas de estudio y de trabajo inadecuadas y poco eficaces.” (Bernardo Carrasco, 2004:17).

Consecuentemente, cualquier persona puede interesarse en el estudio de estrategias de aprendizaje, sin importar su edad o preparación académica. De hecho, según Haywood

(1996), la finalidad última de este tipo de instrucción es ofrecer al alumno herramientas básicas de aprendizaje antes de que esas herramientas puedan serle necesarias para su labor escolar.

Una vez resueltas estas cuestiones, nos podemos centrar en el proceso de enseñanza de estrategias de aprendizaje como tal.

V. METODOLOGÍA Y DISEÑO

Hemos realizado el diseño de la secuencia didáctica de estrategias de aprendizaje que exponemos en este documento partiendo de la propuesta que Rebecca Oxford plantea en *Language Learning Strategies: What every teacher should know* (1990).

Por lo tanto, hemos seguido el siguiente esquema:

- Establecimiento de las necesidades de los estudiantes y el tiempo del que se dispone.
- Selección de las estrategias de aprendizaje adecuadas.
- Reflexión sobre los aspectos motivacionales.
- Preparación de materiales y actividades. Implementación en el aula de la enseñanza de estrategias.
- Evaluación de la enseñanza de estrategias.

V.1. ESTABLECIMIENTO DE LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES Y DEL TIEMPO DISPONIBLE

En primer lugar hemos realizado el análisis del contexto dentro del cual iba a llevarse a cabo el estudio sobre estrategias de aprendizaje utilizadas en el área de lengua extranjera.

La población que hemos seleccionado forma parte de un aula de cuarto curso de Educación Primaria. Este aula consta de veintisiete alumnos de entre 9 y 10 años de edad cuyas familias pertenecen a la clase media de población urbana. No existen dentro de este aula alumnos con necesidades educativas específicas.

Sin embargo dos de estos alumnos no han podido realizar algunas de las pruebas por diversos motivos, por lo que no les hemos tenido en cuenta a la hora de analizar los resultados finales.

El nivel de lengua inglesa de estos alumnos corresponde al nivel A1 del marco europeo de referencia. El centro escolar al que acuden es bilingüe para la lengua inglesa, por lo que las áreas de educación física, educación musical y educación artística son impartidas íntegramente en la lengua extranjera.

Aunque los alumnos tienen libertad para participar y opinar dentro del aula, raramente utilizan la lengua extranjera para comunicarse entre ellos o con el profesor.

En segundo lugar, hemos reflexionado sobre qué tipo de enseñanza de estrategias era el más adecuado dado que únicamente disponíamos de doce sesiones de quince minutos cada una.

Oxford (1990) describe tres tipos de enseñanza de estrategias dependiendo de la intención con la que se enseñan y del tiempo de que se dispone para ello: *awareness training*, *one-time strategy training* y *long-term strategy training*.

El primer tipo corresponde a un entrenamiento en estrategias de aprendizaje para conseguir la familiarización del alumno con su existencia. No se insta a los alumnos a que las utilicen en ese momento, sino que se les motiva para que investiguen sobre su existencia y aplicación.

Sin embargo, *one-time strategy training* se refiere a la enseñanza concreta de una o varias estrategias vinculada a la realización de tareas o actividades durante un corto periodo de tiempo.

Al igual que la anterior, *long-term strategy training* tiene que ver tanto con el conocimiento de las estrategias de aprendizaje como con su aplicación. La diferencia radica en que es posible abordar una gran variedad de estrategias ya que su enseñanza se prolonga durante un largo periodo de tiempo.

Teniendo en cuenta, como mencionamos anteriormente, que sólo disponíamos de doce sesiones de quince minutos de duración cada una y que íbamos a trabajar con alumnos de entre 9 y 10 años de edad, decidimos aplicar un programa de enseñanza de

estrategias de aprendizaje basado en la segunda opción. No disponíamos del tiempo necesario para un programa a largo plazo y consideramos que nuestros alumnos valorarían más la aplicación a tareas que una explicación teórica de las estrategias.

Para cumplir nuestro objetivo, necesitamos averiguar qué estrategias de aprendizaje necesitaban conocer o reforzar los alumnos del grupo de cuarto de Educación Primaria escogido.

V.2. SELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ADECUADAS

Ya que la utilización de las estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos es de difícil observación, hemos considerado la observación directa como un instrumento poco fiable para este estudio.

Por esta razón, implementamos un cuestionario inicial adaptado del original *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* de Oxford (1990). El cuestionario está redactado en español para facilitar su comprensión a los alumnos.

Se trata de un cuestionario estructurado cerrado que consta de cincuenta preguntas divididas en seis partes, una por cada subcategoría de estrategia de aprendizaje. En él, cada alumno ha valorado su manejo de las estrategias de aprendizaje de uno a cinco, siendo el valor 1 igual a “nunca”, 2 igual a “rara vez”, 3 igual a “a veces”, 4 igual a “a menudo” y 5 igual a “siempre” (apéndice IX.2).

Esta valoración nos ha permitido, una vez recopilados los datos, realizar un estudio estadístico atendiendo al promedio obtenido por los alumnos en cada una de las partes. Hemos hallado el promedio dividiendo la puntuación total obtenida por todo el grupo de alumnos y alumnas en cada parte entre el número de alumnos.

De esta forma, hemos obtenido los resultados que resumimos a continuación en la siguiente tabla:

	Promedio de la puntuación obtenida por el grupo de alumnos
Parte A (Estrategias relacionadas con la memorización)	3,17
Parte B (Estrategias relacionadas con la cognición)	3,13
Parte C (Estrategias de compensación)	2,93
Parte D (Estrategias metacognitivas)	3,62
Parte E (Estrategias afectivas)	3,00
Parte F (Estrategias sociales)	3,33

Tabla 1: Resultados del cuestionario inicial agrupados por estrategias. Producción propia.

Como consecuencia de estos resultados, decidimos centrar nuestro trabajo en la enseñanza y refuerzo de las estrategias que han obtenido un promedio menor: las estrategias de compensación. Sin embargo, queremos puntualizar que las estrategias afectivas estarán presentes a lo largo de todo el estudio, debido a su importancia dentro del proceso de aprendizaje y a la gran dificultad que entraña su separación del resto de estrategias.

V.3. REFLEXIÓN SOBRE LOS ASPECTOS MOTIVACIONALES

Citábamos anteriormente a Luque Sánchez (2010) afirmando que uno de los grandes problemas a la hora de enfrentarnos a la tarea de la enseñanza de idiomas es que “Nuestros alumnos tienen pánico a hablar en inglés” (2010:1).

Es por ello que hemos tenido en cuenta en todo momento aspectos motivacionales y emocionales que consiguen transformar la tarea de la enseñanza de estrategias en actividades lúdicas, activas y creativas para los alumnos y alumnas.

Con la finalidad de que nuestros alumnos superaran tales barreras, previamente a la puesta en práctica de las actividades propuestas (que detallamos en el apartado siguiente), hemos considerado conveniente la dedicación de la primera y segunda sesión al comentario libre por parte de los alumnos de sus miedos y dudas a la hora de utilizar la lengua extranjera tanto dentro como fuera del aula.

Estos comentarios fueron propiciados por nuestra parte a partir de la realización de las siguientes preguntas al alumnado:

- Me he dado cuenta de que aunque vuestros maestros se comunican con vosotros en inglés, vosotros casi siempre respondéis en castellano, ¿alguna vez os habéis preguntado por qué no utilizáis más la lengua inglesa?
- Si ahora mismo os pidiera que dijerais cualquier cosa, sobre cualquier tema, al resto de vuestros compañeros en inglés ¿cómo os sentiríais?
- ¿Tenéis alguna anécdota relacionada con estos miedos y que os haya ocurrido fuera del colegio?

En relación a la primera pregunta, un voluntario opinó que no utilizaba la lengua extranjera en el aula porque le causaba un sentimiento de incomodidad y desasosiego. Al preguntar al resto del aula si sentían lo mismo, el 48% de los alumnos estuvo de acuerdo. Un segundo voluntario comentó la posibilidad de que no se usara la lengua extranjera porque resultaba más cómodo utilizar la lengua materna. Sólo un 24% de los alumnos estuvo de acuerdo con esta afirmación.

En cuanto a la segunda pregunta, el 63% del alumnado coincidió en que se sentiría inseguro ya que no sabría qué palabras utilizar. Sin embargo, las respuestas relacionadas con miedos a lo que los demás pudieran opinar fueron consideradas por un 93% del alumnado.

Tras estas dos cuestiones, pedimos a los alumnos que escribieran en un papel “sí” si solían descalificar o tener una mala opinión de sus compañeros cuando éstos hablan ante los demás en la lengua extranjera o que escribieran un “no” si no lo hacían. Estas respuestas fueron totalmente anónimas y fueron comentados los resultados en la sesión siguiente. Únicamente un 11% de los alumnos escribieron “sí”.

La tercera pregunta obtuvo respuestas de varios alumnos. Las anécdotas más comunes se relacionaban con la época de vacaciones y campamentos, donde los alumnos adquieren un contacto mayor con hablantes nativos de la lengua extranjera. Una de las alumnas relata su experiencia con una niña inglesa de su misma edad: *“al principio no quería jugar con ella porque pensaba que no nos íbamos a entender, hasta que la vi jugando con mi hermano pequeño y me acerqué a ellos. Al final, me di cuenta de que había perdido el tiempo”*.

En la segunda sesión organizamos a los alumnos por parejas teniendo en cuenta el tema que cada uno, previamente y de forma libre, quiere hablar en la lengua extranjera

durante tres minutos. La mayor parte de los alumnos, un 78%, dedican estos minutos a comunicarse activamente con su compañero en la lengua extranjera.

Tras estos minutos, pedimos a los alumnos que comenten cómo se han sentido durante la actividad. Describen principalmente el nerviosismo que les produce en un principio tener que hablar en inglés y por qué posteriormente lo han superado. Algunos de estos comentarios son los siguientes: “*Bien, sabía qué decir porque yo había elegido el tema*”, “*Me sentía como si fuera un juego*”, “*Nervioso al principio pero estaba hablando con un compañero y se me pasó*”.

Mediante esta conversación en la que los alumnos participan libremente y la posterior actividad inicial conseguimos reducir su ansiedad frente a la utilización de la lengua extranjera como medio para ejercitar el uso de las estrategias de aprendizaje.

V.4. PREPARACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y MATERIALES. IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA.

A continuación, pasamos a describir las actividades planificadas para cada sesión y los materiales utilizados en cada una de ellas.

Dado que hemos descrito las actividades llevadas a cabo en la primera y segunda sesión en el anterior apartado, iniciaremos la descripción por las actividades y materiales de la tercera sesión.

En todo momento nos referimos a estas actividades de cara al alumnado como juegos, de forma que no se sientan amenazados por el temor a una evaluación posterior. Asimismo, cada sesión comienza con unos minutos de recuerdo de sesiones anteriores.

Sesión 3

Actividad: *guessing game* o juego de intuición aplicado a la lectura de varios textos escritos en lengua inglesa seleccionados previamente para el grupo de 4º de Educación Primaria (apéndice IX.3).

Durante la sesión número 3 entregamos a cada alumno un texto en lengua inglesa titulado “*The manatee*”. Explicamos a continuación que el objetivo del juego es doble: por un lado, adivinar el tema principal del texto y, por otro, localizar aquellas palabras

que cada uno no entiende y tratar de intuir qué pueden significar sin utilizar un diccionario.

Como resultado, al comentar lo que cada uno había conseguido entender y cómo lo había averiguado, fueron los propios alumnos los que explicaban a sus compañeros las estrategias de compensación que habían seguido para resolver la tarea propuesta. Por ejemplo, uno de los alumnos averiguó que la palabra “*flippers*” significa “*aleta*” ya que, según sus propias palabras “*en la frase pone que hay dos y algo de nadar, y además en el dibujo de lo único que hay dos son las aletas*”. Así que, con su ayuda, explicamos que los dibujos o ilustraciones siempre nos dan información adicional o “*pistas*” que nos ayudan a entender el texto y que podemos ayudarnos de las demás palabras que sí conocemos dentro de la oración para averiguar el significado de aquella que no conocemos.

Otra estrategia de compensación que nos ayuda a averiguar inteligentemente el significado de palabras desconocidas fue sacada a la luz por una de las alumnas del aula: “*yo no entendía lo que significaba friendly, pero supongo que tiene algo que ver con amigo, porque friend es amigo*”.

Al igual que en el caso anterior les ayudamos a comprender el funcionamiento de la estrategia. A menudo la propia palabra desconocida puede contener pistas que nos ayuden a descifrarla.

Sesión 4

Continuación de la actividad: *guessing game* o juego de intuición aplicado a la lectura de textos en lengua extranjera.

Teniendo en cuenta el escaso tiempo disponible en cada sesión – quince minutos – al finalizar la sesión número tres entregamos a cada alumno un segundo texto en lengua inglesa titulado “*The gumball machine*” con la intención de que lo leyeran fuera del aula y realizaran la misma actividad que con el texto anterior, tratando en el aula durante la sesión número cuatro únicamente las estrategias utilizadas por los alumnos para comprenderlo.

Sesión 5

Actividad: *guessing game* o juego de intuición aplicado a la producción oral en lengua extranjera.

Esta es una sesión dedicada a comprender qué estrategias usamos en lengua extranjera y en nuestra lengua materna para referirnos a aquellos objetos, lugares o personas de los que no recordamos su nombre.

En primer lugar, preguntamos al conjunto de los alumnos qué harían para pedirle a otra persona en la lengua extranjera que nos traiga un objeto del que no recordamos su nombre. Ninguno de los alumnos se atreve a comentar ideas o sugerencias.

A continuación, lanzamos esa misma cuestión a los alumnos y alumnas de 4º curso de Educación Primaria sobre los que se está realizando el estudio, pero esta vez sobre la lengua materna. Su respuesta es casi inmediata: “*lo señalo*”, “*digo cómo es*”, “*¡o para qué sirve!*”, “*le pregunto a mi padre cómo se llama*”.

Por último, reflexionamos sobre por qué no utilizamos esas mismas estrategias (uso de mímica, pedir ayuda, uso de sinónimos o circunloquios) en la lengua extranjera. Muchos de los alumnos se muestran sorprendidos por esta sugerencia.

Con el fin de ejemplificar la propuesta pedimos a una de las alumnas que, utilizando las estrategias señaladas anteriormente, se refiera a un objeto de la clase sin decir su nombre. La alumna decide describir la pizarra de la siguiente manera: “*it’s big, black, you write it with white*”. Aún cometiendo errores gramaticales y estructurales, los demás alumnos comprendieron a qué objeto se refería.

Sesión 6

Continuación de la actividad: *guessing game* o juego de intuición aplicado a la producción oral en lengua extranjera. Durante la siguiente sesión seguimos utilizando estrategias de compensación aplicadas a la comunicación oral en la lengua extranjera.

Para ello, proponemos el siguiente juego a los alumnos. Un voluntario sale al frente de la clase, le planteamos el nombre de un objeto o persona y le enseñamos una ilustración del mismo. Sin decir el nombre directamente a sus compañeros, tendrá que conseguir que éstos comprendan de qué está hablando.

Al primer voluntario le presentamos una ilustración de un espejo. Tras unos minutos de reflexión decide señalar a la ventana. Cuando uno de sus compañeros dice “*window*” reacciona colocando la palma de su mano a unos centímetros de su cara e intenta explicarse “*see you, transparent, you in it*”.

La alumna que acierta el objeto pasa a ser la siguiente en intentar conseguir que sus compañeros descifren la nueva palabra, en este caso le presentamos la imagen de un compañero que no ha podido asistir a clase. Ante su temor, le recordamos que se trata de un simple juego y que el resultado no es importante.

La invitamos a calmarse mientras otro compañero participa con la siguiente palabra: cajón. Intenta describirlo sin éxito enumerando objetos que pueden encontrarse dentro de él. Cuando finaliza, se inicia un diálogo entre los alumnos sobre cómo podría haberse explicado mejor: “*¿se podía señalar a un cajón?*”, “*yo habría dicho qué forma tenía*”.

Este suceso anima a la anterior alumna a intentar jugar de nuevo. En un primer momento señala a la mesa vacía de su compañero. Los alumnos preguntan si se trata de una mesa, por lo que comienza a describir físicamente a su compañero: “*like me tall, brown eyes, short hair*”.

Finalizamos la sesión resumiendo la intención con la que se ha realizado el juego. Las estrategias de aprendizaje pueden utilizarse en cualquier situación y en cualquier idioma, por lo que, si nos damos cuenta de que una estrategia nos funciona en nuestra lengua materna, podemos intentar aplicarla a la lengua extranjera.

Sesión 7

Actividad: *Crucigramas invertidos*. Escritura de pistas y definiciones para crucigramas ya completados en lengua extranjera.

Para la ejecución de esta actividad, utilizamos cuatro plantillas diferentes de crucigramas ya completados con palabras familiares para los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria con los que estamos trabajando (apéndice IX.4). De esta forma, cada alumno tiene una plantilla diferente a la de los compañeros que están a su alrededor.

Antes del inicio de la actividad, comentamos con los alumnos las estrategias aplicadas durante las sesiones 5 y 6.

Sesión 8

Continuación de actividad: *Crucigramas invertidos*. Escritura de pistas y definiciones para crucigramas ya completados en lengua extranjera.

El objetivo de esta sesión es que los alumnos completen los espacios en blanco existentes bajo cada crucigrama con una breve explicación, definición, pistas o palabras que puedan ayudar a otra persona a rellenar el mismo crucigrama sin conocer las respuestas.

Con ese fin, les recordamos las estrategias de aprendizaje aplicables a la comunicación oral sobre las que hemos hablado durante la sesión anterior, e iniciamos una discusión acerca de su posible adaptación a la expresión escrita.

Para facilitar esta tarea, trabajamos con los alumnos sobre la palabra “*sun*”. A partir de este ejemplo los propios alumnos utilizan varias estrategias de compensación para conseguir aproximarse a una definición.

Estos son algunos ejemplos de estrategias utilizadas por los alumnos:

- Aproximación del mensaje: “*It’s a yellow ball in the sky*”. Esta alumna no recuerda o desconoce la palabra “*star*” por lo que utiliza “*ball*” para referirse a la forma esférica del sol.
- Uso de circunloquio: “*It’s a...something circle and big and yellow in the sky that gives light*”. El alumno no recuerda la palabra “*star*” por lo que recurre a un conjunto de explicaciones para esa palabra.
- Invención de palabras: “*It’s in the sky when there is not water-sky*”. El alumno une dos palabras conocidas “*water*” (agua) y “*sky*” (cielo) para referirse a una desconocida (*rain*).

Sesión 9

Continuación de actividad: *Crucigramas invertidos*. Escritura de pistas y definiciones para crucigramas ya completados en lengua extranjera.

Una vez que los alumnos son conscientes de las posibles estrategias que pueden aplicar a la actividad, repartimos las plantillas de forma que cada alumno tenga una diferente a la de los compañeros que están a su alrededor.

Antes de comenzar, les recordamos que sus definiciones van a ser las únicas pistas que van a ayudar a otras personas a resolver ese mismo crucigrama.

Como resultado, 22 de los 24 alumnos (92%) consigue escribir las ocho definiciones o pistas de su crucigrama, uno de ellos (4%) completa seis definiciones y el restante (4%) escribe sólo dos definiciones.

Sesión 10

Continuación de actividad: *Crucigramas invertidos*.

Durante esta sesión repartimos las pistas de los crucigramas escritas por los alumnos junto a la correspondiente plantilla en blanco de cada crucigrama teniendo cuidado de entregar a cada alumno un crucigrama diferente de aquel con el que ha trabajado hasta ahora.

Otorgamos a los alumnos unos minutos para que, basándose en las pistas que ellos mismos han escrito, completen sus crucigramas en la medida de lo posible.

Los resultados de los 24 alumnos que participaron en esta actividad son los que vienen expresados en la siguiente tabla:

Número de palabras escritas (X_i)	Número de alumnos (n_i)	%
0	2	8,33
1	4	16,67
2	1	4,17
3	4	16,67
4	3	12,5
5	1	4,17
6	2	8,33
7	4	16,67
8	3	12,5
	24	100

Tabla 2: Número de palabras escritas en cada crucigrama por estudiante.
Producción propia.

Teniendo en cuenta los resultados que nos aporta la tabla anterior, podemos decir que un 54 % de los alumnos consiguieron averiguar a qué palabra se referían sus compañeros o, al menos, acercarse a la palabra definida, mientras un 25% de los alumnos averiguaron sólo una o ninguna de esas palabras.

Al ser interrogados sobre el grado de dificultad de la tarea y las razones por las que apreciaban tal dificultad, los alumnos hicieron referencia a la información de la que la mayor parte de los enunciados creados por sus compañeros carecía. Algunos respondieron: *“Las pistas no estaban completas”, “en esta sabía que era algo de la familia pero ¡hay mucha familia!”*.

Paralelamente, a la luz de los errores que cada alumno veía en el trabajo de los demás, hicimos hincapié en conseguir que los alumnos volvieran a reflexionar sobre su propio trabajo recordando qué escribieron, qué estrategias utilizaron y cuáles podrían haber utilizado para que los demás pudieran comprenderlo mejor.

Sesión 11

Actividad: simulación de situación real en la que nos piden indicaciones para llegar a determinado lugar en lengua extranjera.

Con este juego queríamos comprobar en qué medida los alumnos y alumnas de este grupo de Educación Primaria habían desarrollado y son capaces de poner en práctica sus habilidades comunicativas con la ayuda de estrategias de aprendizaje.

Para llevar a cabo esta actividad, entregamos a cada estudiante una plantilla en la que se describe la siguiente situación: *“Imagina que vas caminando por la calle con tu familia y se os acerca una persona extranjera. No entiende castellano y tu familia no sabe hablar ningún otro idioma. Te explica, como puede, que necesita llegar a una calle en concreto. Te escribe el nombre de la calle en un papel para que puedas entenderlo mejor. Tú conoces esa calle y no está lejos de donde os encontráis en ese momento. ¿Cómo le explicarías cómo puede llegar a esa calle?”*

Dejamos unos minutos para que los alumnos pregunten dudas y reflexionen sobre las diferentes opciones que tienen para ayudar a esa persona. Les indicamos que escriban lo que han pensado en la plantilla que les hemos entregado. A continuación, los alumnos leen y comentan lo que han respondido.

Seis de los 27 alumnos que han participado en esta actividad (22%) no han aplicado estrategias de aprendizaje de compensación, dos de ellos porque dominan el vocabulario que es necesario aplicar.

Cada uno de los alumnos restantes se decantó por varias estrategias. Trece alumnos (48%) expresaron su intención de utilizar gestos para apoyar aquello que expresarían oralmente. Diez alumnos (37%) utilizarían una estrategia de compensación de evitación parcial de la comunicación mediante el esbozo de las indicaciones en un plano dibujado por él mismo. Cinco alumnos (19%), sin embargo, intentarían aproximar su producción oral lo mejor posible al mensaje que quieren transmitir mediante el uso de circunloquios, sinónimos o gestos para aquellas palabras en lengua extranjera de las que no se encuentran seguros. Solamente uno de los alumnos (4%) recurriría a una estrategia de compensación de petición de ayuda a otra persona ajena a su familia.

A continuación, vemos tres ejemplos de respuestas escritas por los alumnos:

“Haciéndolo con gestos y también puedo intentar hablar en su idioma para que me entienda bien y que no se pierda por las calles, o preguntarle a alguien si sabe ese idioma y que me lo diga y yo le digo dónde está”.

“Si no me salen algunas palabras cojo palabras parecidas y me expreso de una manera distinta”.

“Le podría hacer un mapa con una raya marcada que es por donde tendría que ir o también intento hablar en ese idioma y si no me sale alguna palabra hago gestos o algo parecido”.

Sesión 12

Con la intención de poder comprobar la evolución de los alumnos y alumnas de 4º curso de Educación Primaria sobre las estrategias de compensación y las estrategias afectivas, volvemos a pedir a los estudiantes que respondan a la parte del cuestionario inicial que hace referencia a estos dos subtipos de estrategias (apéndice IX.5).

Aunque los 27 alumnos han contestado el cuestionario, no tendremos en cuenta las respuestas de los dos alumnos que no han seguido todo el proceso de aprendizaje a la hora de contrastar los datos con los cuestionarios iniciales.

V.5. EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Una vez recopilados los datos, hemos podido comparar las puntuaciones y promedios obtenidos en el cuestionario inicial, tanto por cada alumno como por el total de alumnos, con los obtenidos en este último cuestionario y agruparlos en las siguientes tablas:

	CUESTIONARIO INICIAL				CUESTIONARIO FINAL			
	Puntuación parte C	Puntuación parte E	Promedio parte C	Promedio parte E	Puntuación parte C	Puntuación parte E	Promedio parte C	Promedio parte E
alumno 1	22	20	3,67	3,33	20	20	3,33	3,33
alumno 2	14	15	2,33	2,50	15	25	2,50	4,17
alumno 3	11	14	1,83	2,33	14	26	2,33	4,33
alumno 4	15	13	2,50	2,17	19	19	3,17	3,17
alumno 5	21	19	3,50	3,17	23	23	3,83	3,83
alumno 6	20	18	3,33	3,00	25	28	4,17	4,67
alumno 7	25	24	4,17	4,00	30	29	5,00	4,83
alumno 8	13	16	2,17	2,67	15	18	2,50	3,00
alumno 9	16	14	2,67	2,33	19	22	3,17	3,67
alumno 10	19	20	3,17	3,33	21	16	3,50	2,67
alumno 11	17	17	2,83	2,83	22	17	3,67	2,83
alumno 12	14	15	2,33	2,50	24	17	4,00	2,83
alumno 13	15	20	2,50	3,33	19	19	3,17	3,17
alumno 14	14	14	2,33	2,33	17	18	2,83	3,00
alumno 15	18	24	3,00	4,00	24	24	4,00	4,00
alumno 16	22	21	3,67	3,50	22	29	3,67	4,83
alumno 17	15	19	2,50	3,17	18	22	3,00	3,67
alumno 18	16	13	2,67	2,17	23	23	3,83	3,83
alumno 19	21	26	3,50	4,33	20	25	3,33	4,17
alumno 20	13	10	2,17	1,67	17	15	2,83	2,50
alumno 21	12	9	2,00	1,50	20	22	3,33	3,67
alumno 22	18	19	3,00	3,17	16	15	2,67	2,50
alumno 23	23	22	3,83	3,67	29	23	4,83	3,83
alumno 24	20	26	3,33	4,33	26	23	4,33	3,83
alumno 25	25	22	4,17	3,67	27	27	4,50	4,50

Tabla 3: Comparación de resultados por alumno entre el cuestionario inicial y final. Promedios obtenidos dividiendo la puntuación obtenida por cada alumno en cada parte entre el número de preguntas de cada parte (seis preguntas en ambos casos).
Producción propia.

	Promedio cuestionario inicial	Promedio cuestionario final
Parte A (Estrategias relacionadas con la memorización)	3,17	–
Parte B (Estrategias relacionadas con la cognición)	3,13	–
Parte C (Estrategias de compensación)	2,93	3,50
Parte D (Estrategias metacognitivas)	3,62	–
Parte E (Estrategias afectivas)	3,00	3,63
Parte F (Estrategias sociales)	3,33	–

Tabla 4: Comparación de resultados entre el cuestionario inicial y final. Promedios obtenidos dividiendo la puntuación total obtenida por el grupo de alumnos en cada parte entre el número de alumnos. Producción propia.

A través de la contrastación de los datos anteriores podemos observar que 21 de los 25 alumnos (85%) han incrementado su puntuación en el apartado del cuestionario referente a las estrategias de compensación (parte C del cuestionario).

En cuanto al apartado de las estrategias afectivas, 19 de los 25 alumnos (76%) obtuvieron una mayor puntuación en el cuestionario final que la obtenida en el cuestionario inicial.

Observando los datos que nos ofrecen las tablas 3 y 4, podemos caer en la tentación de concluir que los resultados de la enseñanza de estrategias de aprendizaje que hemos llevado a cabo con este grupo de alumnos y alumnas de 4º de Educación Primaria han sido satisfactorios ya que los promedios correspondientes a los subtipos de estrategias sobre los que hemos trabajado se han incrementado en el cuestionario final respecto a los promedios obtenidos en el cuestionario inicial.

Es cierto que ambos promedios, los alcanzados sobre la puntuación total obtenida por todos los alumnos sobre estrategias de compensación y estrategias afectivas, han sido incrementados en una media de seis décimas tras la realización de las actividades que hemos propuesto. Sin embargo, debemos tener en cuenta el hecho de que las estrategias de aprendizaje deben ser asimiladas con la finalidad de poder ponerlas en práctica en cualquier ámbito y momento de la vida.

Es por ello que aunque a corto plazo la enseñanza de estas estrategias ha surtido el efecto deseado, sería especialmente deseable tener la oportunidad de realizar un seguimiento de la evolución de los alumnos a largo plazo.

VI. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y DEL CONTEXTO EN QUE SE DESARROLLA

Como maestros de Educación Primaria, consideramos de gran importancia la formación continua del profesorado. Es más, la profesión de maestro no sólo requiere de una formación continua, sino que también necesita de la existencia de interés por parte de cada maestro por el seguimiento, conocimiento y aplicación de los estudios e investigaciones que continuamente surgen dentro del contexto educativo.

Parte de este interés debe ser focalizado hacia las nuevas técnicas que aparecen en referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, los estudios sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje forman parte de este proceso, por lo que creemos necesario un conocimiento de las estrategias de aprendizaje que posibilite su transmisión de forma efectiva.

Una de las grandes ventajas que entraña la enseñanza de estrategias de aprendizaje, es que puede adaptarse a cualquier tipo de contexto. Concretamente, nosotros lo hemos desarrollado para su aplicación en un aula de 4º curso de Educación Primaria pero pueden seguirse pasos y procedimientos semejantes a los descritos en este trabajo, realizando las adaptaciones correspondientes, con cualquier otro alumnado.

El lugar donde hemos llevado a la práctica nuestro trabajo, un aula de un centro escolar, ha mermado en cierta medida las posibilidades de actuación de las que disponíamos al tener que diseñar actividades que no requiriesen de amplios espacios libres de mobiliario o de un mobiliario fácil de trasladar.

Aunque tal vez ha sido el corto espacio de tiempo del que disponíamos para cada sesión (quince minutos) lo que ha condicionado en mayor grado el diseño de las actividades:

no podíamos permitirnos dedicar demasiado tiempo a trasladar a los alumnos de aula o mover el mobiliario.

Por otro lado, la situación de aprendizaje óptima habría sido aquella en la que la materia impartida sobre estrategias de aprendizaje estuviera integrada en la materia de las demás áreas de conocimiento, lo cual no nos ha sido posible en este caso.

VII. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como decíamos en un principio, los alumnos necesitan herramientas que les permitan adaptarse rápidamente a las nuevas tareas y contextos en los que puedan verse inmersos.

Mediante el conocimiento y la correcta aplicación de las estrategias de aprendizaje como método de aprendizaje y de resolución de problemas, los alumnos pueden pasar de depender constantemente de las explicaciones del maestro a ganar autonomía y confianza en sí mismos. A su vez, este aumento de la autonomía del alumno permite al maestro adquirir un papel de guía y mediador entre el conocimiento y el alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para llegar a esa meta, el maestro debe ser totalmente consciente de cuáles son los puntos débiles y las destrezas adquiridas por cada uno de sus alumnos. Dado que cada alumno tiene unas necesidades y características diferentes al resto de sus compañeros, es casi imposible que todos ellos necesiten aprender o reforzar una estrategia en concreto. Sin embargo, la planificación de unas actividades motivantes, que consigan captar el interés del alumnado puede ayudar a superar esta barrera cuando tratamos con grupos grandes. Por supuesto, la individualización y tratamiento personalizado del alumnado es lo ideal, pero resulta de difícil consecución.

Esta tarea se simplifica en aquellos casos en los que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje ha sido integrada en las áreas de conocimiento desde los primeros niveles de Educación Primaria e, incluso, de Educación Infantil. Cuanto antes comience esta adquisición de estrategias, antes consiguen los alumnos aplicarlas consciente e, incluso, inconscientemente, a la resolución de sus tareas y problemas dentro y fuera del aula.

Una de las cuestiones que nos planteábamos al revisar los estudios realizados hasta la fecha sobre esta materia era si existía la posibilidad de que las estrategias de aprendizaje pudieran ser enseñadas. Creemos que los resultados obtenidos a lo largo de nuestro trabajo con el grupo de alumnos seleccionado nos aproximan hacia una respuesta positiva a esta cuestión.

Con la afirmación anterior no sólo nos referimos a los resultados obtenidos a través del cuestionario respondido por los alumnos, sino también al incremento del número de intervenciones que estos alumnos realizaban en inglés de forma voluntaria e, incluso, fuera del tiempo dedicado propiamente a la impartición del área de lengua extranjera.

Hemos sido testigos del creciente interés de los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y, lo que es más importante, hacia la comunicación en una lengua extranjera.

Y es que la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula ha demostrado ser un vehículo adecuado para combatir ese *miedo escénico* al que hace referencia Luque Sánchez (2010).

Como maestros en un mundo globalizado, debemos convencernos de que la enseñanza de una lengua extranjera no debe sustentarse sobre la enseñanza de la gramática, ni evaluarse atendiendo únicamente a los contenidos teóricos o a los conceptos memorizados como resultado del aprendizaje.

La importancia del conocimiento de un idioma, ahora más que nunca, se sitúa en la capacidad del hablante para comunicarse. Nuestro objetivo debe estar orientado a conseguir que nuestros alumnos sean capaces de recibir y transmitir mensajes, libres del miedo al fracaso, a la vergüenza o a las presiones del entorno.

Una vez más, mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje adecuadas se reduce la ansiedad del alumno y aumenta el grado de empatía hacia sus compañeros, algo esencial para fomentar la participación en el aula y el interés hacia la materia.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

VIII.1. BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS, E. (1994). Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe.
- BELTRÁN, J. (2003). “Estrategias de aprendizaje”, Revista de Educación, 332. Madrid, Ministerio de Educación, pp. 55-73.
- BERNARDO CARRASCO, J. (2004). Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor. Madrid: Ediciones Rialp.
- CYR, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage. Paris: CLE International.
- DELORS, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. México D.F.: UNESCO.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983). Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
- HAYWOOD, C. (1996). Educación cognitiva temprana: una clave para el éxito escolar. En Molina García, S. (coord.). Educación Cognitiva. Zaragoza: Mira editores.
- HYMES, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press.
- LUQUE SÁNCHEZ, A.M. (2010). “El teatro como herramienta para mejorar la comunicación oral en lenguas extranjeras”. Innovación y experiencias educativas, nº 27 (febrero), [disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/ANGELA_MARIA_LUQUE_SANCHEZ_01.pdf (15 de mayo de 2013)].
- MONEREO FONT, C. (1993). Las Estrategias de Aprendizaje: procesos, contenidos e interacción. Barcelona: Domènech.
- O'MALLEY, J. M. & ANN UHL CHAMOT. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. United States of America: C.U.P
- OXFORD, R. (1990). Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. Nueva York: Newbury House.

RUBIN, J. (1975). "What the "Good Language Learner" Can Teach Us". TESOL Quarterly. Vol. 9, nº 1, pp. 41–51.

STERN, H. (1975). "What Can We Learn from the Good Language Learner?" Canadian Modern Language Review, citado en HISMANOGLU, M. (2000): "Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching". En The Internet TESL Journal. Vol. VI, nº 8 (agosto), [disponible en: <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html> (22 de mayo de 2013)].

WEINSTEIN, C. E. & MacDONALD, J. (1986). "Why does a school psychologist need to know about learning strategies?" Journal of School Psychology, Vol. 24, nº 3, pp. 257-265.

WEINSTEIN, C. E. & MAYER, R. E. (1986). The teaching of learning strategies, en Wittrock (DE): Handbook of research on teaching. New York: MacMillan.

WEINSTEIN, C. E. & PALMER, D. R. (1988). LASSI: The learning and study strategies inventory. Clearwater. Florida, H & H: Publishing Company, citado en CASTAÑEIRAS, C. GUZMÁN, G. y otros (1999). "Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio". Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. Vol. 8, nº 2, pp. 37-50. [disponible en: http://www.aidep.org/03_ridep/R08/R082.pdf (11 de junio de 2013)].

VIII.2. LEGISLACIÓN

Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

IX. APÉNDICES

IX.1. TAXONOMÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

<p style="text-align: center;">Estrategias Metacognitivas</p> <p>Consisten en reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, comprender las condiciones que lo favorecen y organizar o planificar sus actividades, autoevaluarse o autocorregirse.</p>
<ol style="list-style-type: none">1. Anticipación o planificación2. Atención general3. Atención selectiva4. Auto-gestión5. Auto-regulación6. Identificación de un problema7. Autoevaluación
<p style="text-align: center;">Estrategias Cognitivas</p> <p>Implican una interacción entre el aprendiz y la materia de estudio, una manipulación mental y física de la misma y la aplicación de técnicas específicas para resolver un problema o ejecutar una tarea de aprendizaje.</p>
<ol style="list-style-type: none">1. Repetición2. Utilización de recursos3. Clasificación y agrupamiento4. Toma de notas5. Deducción o inducción6. Substitución7. Elaboración8. Resumen9. Traducción10. Transferencia de conocimientos11. Inferencia
<p style="text-align: center;">Estrategias socioafectivas</p> <p>Implican una interacción con otros (locutores nativos o similares) para favorecer el aprendizaje de la lengua, al igual que el control o gestión de la dimensión afectiva personal que acompaña el aprendizaje.</p>
<ol style="list-style-type: none">1. Solicitar aclaración / verificación2. Cooperación3. Control de emociones4. Autoreforzo

Tabla 5. Taxonomía de las estrategias de aprendizaje según O'Malley y Chamot (1990). Fuente: Cyr (1998:39).

Estrategias Directas		
I. Estrategias relacionadas con la memorización	I.A. Crear conexiones mentales.	I.A.1. Agrupar. I.A.2. Asociar /Elaborar. I.A.3. Ubicar nuevas palabras dentro de un contexto.
	I.B. Aplicar imágenes y sonidos.	I.B.1. Utilizar la imaginación. I.B.2. Crear mapas semánticos. I.B.3. Utilizar palabras clave. I.B.4. Representar sonidos en la mente.
	I.C. Repasar correctamente.	I.C.1. Repaso estructurado.
	I.D. Emplear la acción.	I.D.1. Utilizar reacciones físicas o sensaciones. I.D.2. Utilizar técnicas mecánicas.
II. Estrategias relacionadas con la cognición	II.A. Practicar.	II.A.1. Repetir. II.A.2. Practicar con los sonidos y el sistema de escritura. II.A.3. Reconocer y utilizar modelos y patrones. II.A.4. Recombinar. II.A.5. Practicar de forma natural.
	II.B. Enviar y recibir mensajes.	II.B.1. Coger rápidamente la idea. II.B.2. Utilizar recursos para recibir y enviar mensajes.
	II.C. Analizar y razonar.	II.C.1. Razonar deductivamente. II.C.2. Analizar expresiones. II.C.3. Analizar mediante el contraste. II.C.4. Traducir. II.C.5. Transferir.
	II.D. Crear estructuras para input y output	II.D.1. Tomar anotaciones. II.D.2. Resumir. II.D.3. Resaltar.
III. Estrategias de compensación	III.A. Hacer suposiciones de forma inteligente.	III.A.1. Utilizar pistas lingüísticas. III.A.2. Utilizar otras pistas.
	III.B. Superar limitaciones en habla y escritura	III.B.1. Cambiar a la lengua materna. III.B.2. Pedir ayuda. III.B.3. Utilizar mímica o gestos. III.B.4. Evitar la comunicación parcial o totalmente. III.B.5. Elegir el tema. III.B.6. Ajustar o aproximar el mensaje. III.B.7. Inventar palabras. III.B.8. Utilizar un circunloquio o sinónimo.

Estrategias indirectas		
IV. Estrategias metacognitivas	IV.A. Centrar tu aprendizaje.	IV.A.1. Resumir y enlazar con materia ya conocida. IV.A.2. Prestar atención. IV.A.3. Aplazar la producción del discurso para centrarse en la escucha.
	IV.B. Organizar y planificar tu aprendizaje.	IV.B.1. Investigar sobre el aprendizaje de lenguas. IV.B.2. Organizar. IV.B.3. Marcar metas y objetivos. IV.B.4. Identificar el objetivo de una tarea de la lengua IV.B.5. Planificar para una tarea. IV.B.6. Buscar oportunidades para la práctica.
	IV.C. Evaluar tu aprendizaje.	IV.C.1. Auto supervisión. IV.C.2. Autoevaluación.
V. Estrategias afectivas	V.A. Reducir tu ansiedad.	V.A.1. Utilizar relajación progresiva, respirar hondo o meditar. V.A.2. Utilizar música. V.A.3. Utilizar la risa.
	V.B. Animarte tú mismo.	V.B.1. Hacer afirmaciones positivas. V.B.2. Arriesgarse sabiamente. V.B.3. Auto recompensarte.
	V.C. Medir tu temperatura emocional	V.C.1. Escuchar a tu cuerpo. V.C.2. Utilizar una lista de comprobación. V.C.3. Escribir un diario de aprendizaje de la lengua. V.C.4. Hablar sobre tus sentimientos con otra persona.
VI. Estrategias sociales	VI.A. Hacer preguntas.	VI.A.1. Pedir aclaraciones o comprobación. VI.A.2. Pedir correcciones.
	VI.B. Cooperar con otros.	VI.B.1. Cooperar con compañeros. VI.B.2. Cooperar con usuarios competentes de la nueva lengua.
	VI.C. Empatizar con otros.	VI.C.1. Desarrollar la comprensión cultural. VI.C.2. Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás.

Tabla 6. Taxonomía de las estrategias de aprendizaje según Oxford (1990).
Traducción propia.

IX.2. CUESTIONARIO INICIAL

Responde a las cuestiones teniendo en cuenta las siguientes equivalencias:

1	<i>Nunca</i>
2	<i>Raramente</i>
3	<i>A veces</i>
4	<i>A menudo</i>
5	<i>Siempre</i>

PARTE A	1	2	3	4	5
1) Relaciono lo que ya sé en inglés con lo que estoy aprendiendo.					
2) Uso las nuevas palabras en inglés dentro de una oración para poder recordarlas más fácilmente.					
3) Relaciono el sonido de las nuevas palabras con una imagen o dibujo de esa palabra para poder recordarlas más fácilmente.					
4) Recuerdo las nuevas palabras imaginando una situación real en la que podrían utilizarse.					
5) Uso rimas para recordar las nuevas palabras más fácilmente.					
6) Utilizo flashcards para recordar las nuevas palabras.					
7) Interpreto físicamente la nueva palabra para recordarla más fácilmente.					
8) Repaso a menudo lo que ya hemos dado en clase.					
9) Recuerdo nuevas palabras en inglés acordándome de la página del libro donde las vi, cómo estaba escrita en la pizarra o en otros lugares.					

PARTE B	1	2	3	4	5
10) Digo o escribo las nuevas palabras en inglés varias veces.					
11) Intento hablar imitando la pronunciación inglesa, como si de verdad hubiera nacido en ese país.					
12) Practico los sonidos de la lengua inglesa.					
13) Uso las palabras que conozco en inglés en diferentes situaciones.					
14) Empiezo conversaciones en inglés.					
15) Veo programas de televisión o películas en inglés.					
16) Leo en inglés porque me gusta.					
17) Escribo mensajes, cartas, notas o trabajos en inglés.					
18) Cuando tengo un texto en inglés, primero lo ojeo rápidamente y después vuelvo a empezar y lo leo detenidamente.					
19) Busco palabras en español que son parecidas a las palabras nuevas en inglés.					
20) Intento buscar y seguir estructuras en inglés.					
21) Descifro el significado de una palabra en inglés dividiéndola en partes que puedo entender.					
22) Intento no traducir palabra por palabra.					
23) Hago resúmenes de la información que oigo o leo en inglés.					
PARTE C	1	2	3	4	5
24) Intento adivinar el significado de palabras en inglés que no conozco.					
25) Cuando no recuerdo alguna palabra mientras hablo en inglés, utilizo gestos.					
26) Invento nuevas palabras en inglés si no conozco las que necesito.					
27) Leo en inglés sin mirar el significado de cada palabra.					
28) Intento adivinar lo que otras personas van a decir a continuación en inglés.					
29) Si no recuerdo una palabra concreta en inglés, uso otras palabras que significan lo mismo.					

PARTE D	1	2	3	4	5
30) Intento encontrar tantas ocasiones como puedo para poner en práctica mi inglés.					
31) Me doy cuenta de los errores que cometo en inglés y los tengo en cuenta para mejorar.					
32) Estoy atento cuando otras personas hablan en inglés.					
33) Intento averiguar cómo aprender mejor inglés.					
34) Planifico mi horario de forma que tengo tiempo suficiente para estudiar inglés.					
35) Busco gente con la que puedo hablar en inglés.					
36) Busco oportunidades para leer todo lo que puedo en inglés.					
37) Sé exactamente lo que quiero mejorar de mi inglés.					
38) Pienso en cómo he avanzado en el aprendizaje de inglés.					
PARTE E	1	2	3	4	5
39) Intento relajarme cuando tengo miedo de hablar en inglés.					
40) Me animo a mí mismo a hablar en inglés incluso cuando temo cometer errores.					
41) Me doy a mí mismo un premio o recompensa cuando hago algo bien en inglés.					
42) Noto cuándo estoy nervioso o tenso mientras estudio o utilizo la lengua inglesa.					
43) Anoto cómo me siento en un diario especial para el aprendizaje de idiomas.					
44) Hablo con otras personas sobre cómo me siento cuando estudio inglés.					

PARTE F	1	2	3	4	5
45) Si no entiendo algo en inglés, le pido a quien está hablando que lo haga más despacio o repita lo que ha dicho.					
46) Pido a los que hablan bien inglés que me corrijan cuando hablo con ellos.					
47) Practico inglés con otros estudiantes.					
48) Pido ayuda a otras personas que hablan inglés.					
49) Hago preguntas en inglés.					
50) Intento aprender cosas nuevas sobre la cultura inglesa.					

Tabla 7: Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje SILL de Oxford (1990).
Traducción y adaptación propia.

IX.3. TEXTOS UTILIZADOS DURANTE LAS SESIONES 3 Y 4.

THE MANATEE

The manatee is an animal that lives in warm water. It is very big and friendly. It has a tail and two flippers that help him swim.



They can swim very well, but they need to breathe like us, so they stick their nose out of the water sometimes.

Manatees are vegetarians: they only eat plants. So they are not dangerous for humans!

But humans are dangerous for the manatees. There are only a few manatees alive on Earth. We should save them!

Ilustración 1: Texto utilizado durante la sesión 3.
Producción propia.

The Gumball Machine

At the store there was a gumball machine. It had many colors of gum.
The gumballs were very big. They were fun to chew.
Each one had a good flavor. He liked them all.

Jerry got out his dimes. He put one in,
He turned the knob. The machine cranked.
A gumball rolled down. It was a red one!

Red was good. Jerry wanted more.
He put in a dime. This time a blue one came out!
Two was not enough. Jerry wanted more.

He put in a dime. This time nothing came out!
Jerry was surprised. He had lost his dime.
He had no gumball for it. Jerry wanted more.

Jerry put in another dime. This time a green one came out.
That was still not enough. He used one more dime.
Nothing came out again! Jerry was angry.

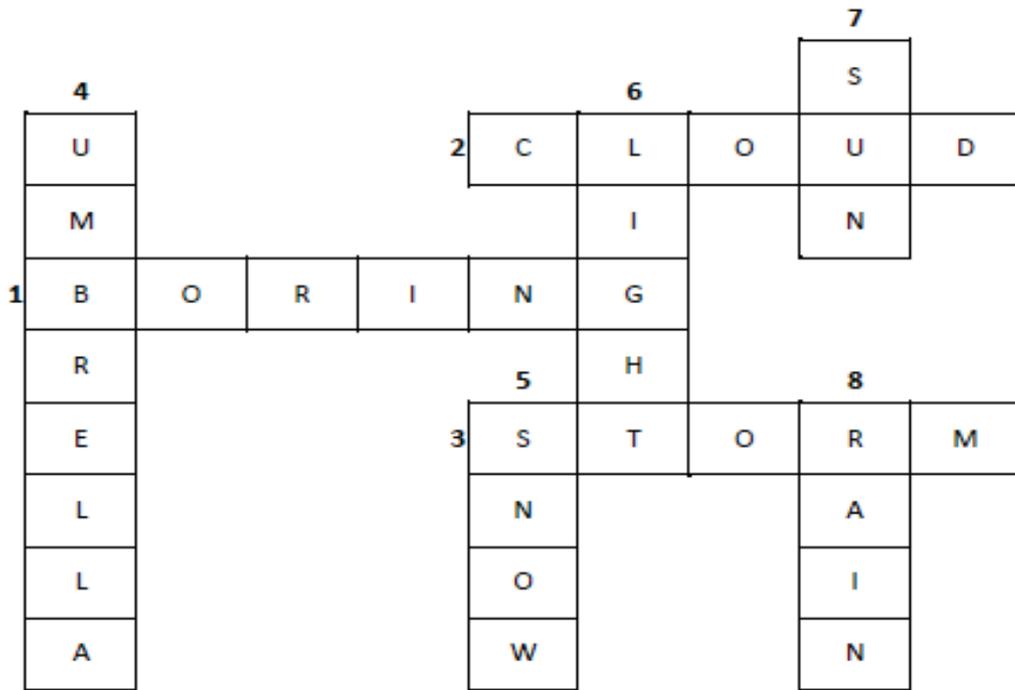
Jerry put in his last dime. He turned the knob.
This time there was a lot of noise. Three gumballs came out!
He got a yellow a purple, and another red gumball. He was happy.

Jerry looked at his hands. He had many gumballs.
There were many colors. He did not know which to eat first.
He decided to eat the green one first. He blew a big bubble!



Ilustración 2: Texto utilizado durante la sesión 4.
Fuente: <http://havefunteaching.com>

~ CROSSWORD 2 ~



ACROSS

1-

2-

3-

DOWN

4-

5-

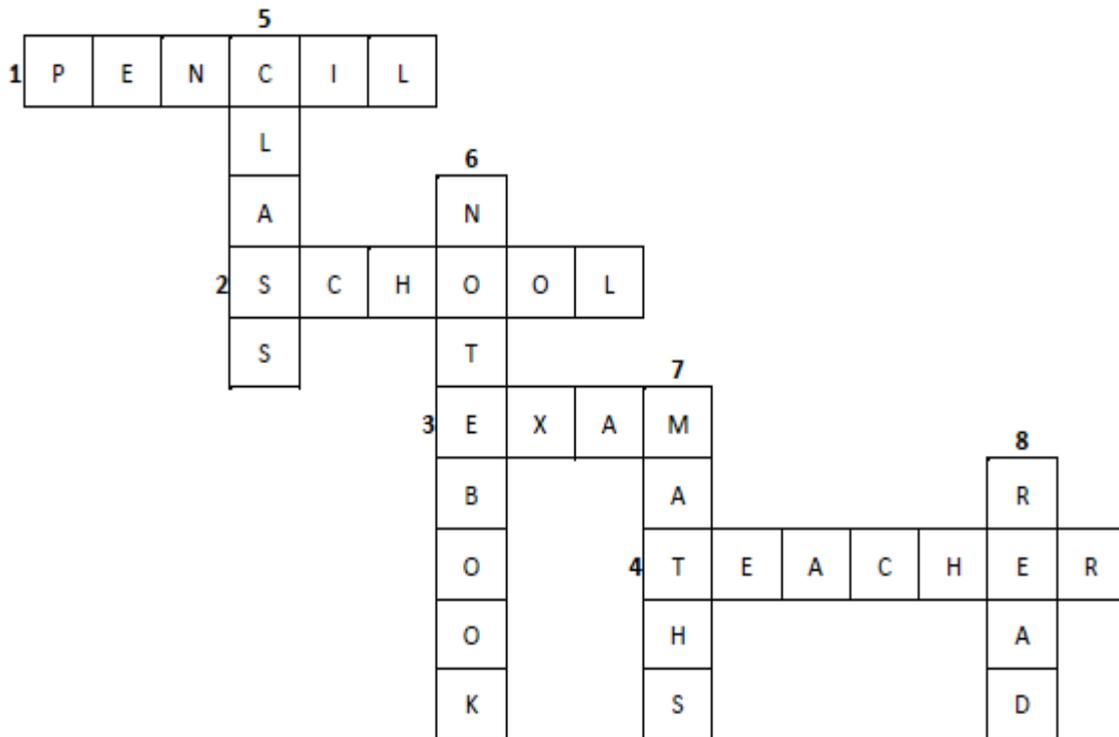
6-

7-

8-

Ilustración 4: Plantilla de crucigrama utilizada durante las sesiones 5, 6 y 7. Modelo 2. Producción propia.

~ CROSSWORD 3 ~



ACROSS

1-

2-

3-

4-

DOWN

5-

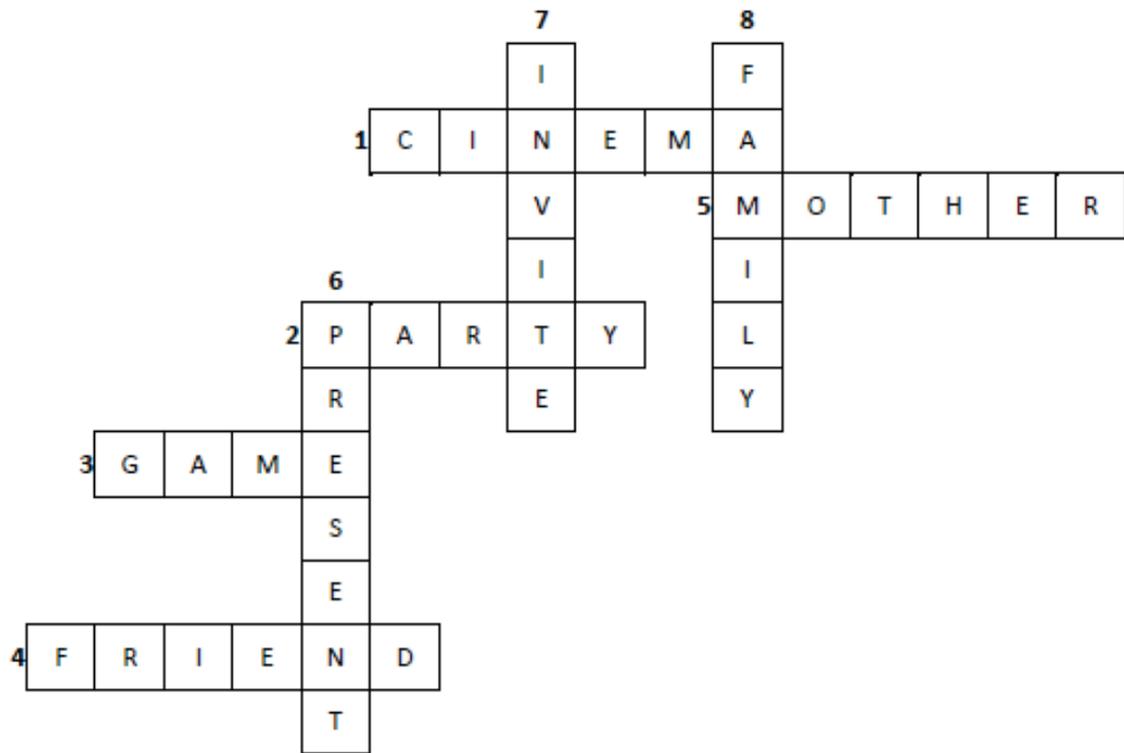
6-

7-

8-

Ilustración 5: Plantilla de crucigrama utilizada durante las sesiones 5, 6 y 7. Modelo 3. Producción propia.

~ CROSSWORD 4 ~



ACROSS

1-

2-

3-

4-

5-

DOWN

6-

7-

8-

Ilustración 6: Plantilla de crucigrama utilizada durante las sesiones 5, 6 y 7. Modelo 4. Producción propia.

VIII.5. CUESTIONARIO FINAL

Responde a las cuestiones teniendo en cuenta las siguientes equivalencias:

1	<i>Nunca</i>
2	<i>Raramente</i>
3	<i>A veces</i>
4	<i>A menudo</i>
5	<i>Siempre</i>

PARTE C	1	2	3	4	5
24) Intento adivinar el significado de palabras en inglés que no conozco.					
25) Cuando no recuerdo alguna palabra mientras hablo en inglés, utilizo gestos.					
26) Invento nuevas palabras en inglés si no conozco las que necesito.					
27) Leo en inglés sin mirar el significado de cada palabra.					
28) Intento adivinar lo que otras personas van a decir a continuación en inglés.					
29) Si no recuerdo una palabra concreta en inglés, uso otras palabras que significan lo mismo.					
PARTE E	1	2	3	4	5
39) Intento relajarme cuando tengo miedo de hablar en inglés.					
40) Me animo a mí mismo a hablar en inglés incluso cuando temo cometer errores.					
41) Me doy a mí mismo un premio o recompensa cuando hago algo bien en inglés.					
42) Noto cuándo estoy nervioso o tenso mientras estudio o utilizo la lengua inglesa.					
43) Anoto cómo me siento en un diario especial para el aprendizaje de idiomas.					
44) Hablo con otras personas sobre cómo me siento cuando estudio inglés.					

Tabla 8: Cuestionario final sobre estrategias de compensación y estrategias afectivas de Oxford (1990).
Traducción y adaptación propia.

