



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

**LA METODOLOGÍA CLIL Y EL DESARROLLO
DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Presentado por Marta Tejedor Fernández para optar al Grado de
Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por:

Paloma Castro Prieto

RESUMEN

Ante la evidencia del gran auge y expansión de la enseñanza plurilingüe, y del protagonismo que han cobrado las lenguas en el ámbito educativo español, surge la necesidad de acercar a las aulas enfoques metodológicos que ofrezcan la oportunidad de integrar contenidos no lingüísticos con contenidos lingüísticos. Este Trabajo de Fin de Grado hace un recorrido por las nociones de bilingüismo y plurilingüismo que diversos autores han ofrecido a lo largo de la historia. Asimismo, se presentan los principios conceptuales del aprendizaje integrado de contenidos y lengua conocido como CLIL, con el fin de justificar su aplicación en el marco de las secciones bilingües. Para finalizar, se recoge una propuesta metodológica de investigación que persigue la identificación de las estrategias empleadas por los alumnos en un contexto CLIL. Se contempla el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación, además de la reflexión sobre la incidencia en el uso de determinadas estrategias.

PALABRAS CLAVE

CLIL – estrategias de aprendizaje – integración – contenido – lengua – cognición – sección bilingüe – competencia comunicativa – destrezas – comprensión oral – comprensión escrita – expresión oral – expresión escrita

ABSTRACT

Given the evidence of multilingual education expansion and the importance that languages have gained in Spanish education, arises the need to bring to the teaching and learning space methodological approaches that offer the opportunity to integrate non-linguistic and linguistic contents. This Final Project Work is a tour of bilingualism and multilingualism notions given by some important authors along history. It also contains some theoretical and practical principles of integrated learning known as CLIL in order to justify its application in bilingual programs. This work also puts forward a methodological research to identify learning strategies used by learners in a CLIL context. It includes the analysis of results as well as the consideration of the use of certain learning strategies.

KEY WORDS

CLIL – learning strategies – integration – content – language – cognition – bilingual programs – communicative competence – skills – listening – reading – speaking – writing

ÍNDICE

Introducción	4
Objetivos	5
Justificación	6
Parte I. Fundamentación teórica	8
1. Concepto de bilingüismo y plurilingüismo en el ámbito de la enseñanza de lenguas:.....	8
2. Secciones bilingües en el Sistema Educativo español.....	12
3. CLIL como enfoque metodológico en secciones bilingües.....	15
Principios teóricos y asentamiento de las bases de CLIL.....	20
Procedimientos para la aplicación de CLIL.....	21
4. Estrategias de Aprendizaje que se promueven a través de CLIL.....	29
Parte II. Marco Metodológico: Investigación en el aula.....	34
5. Objetivos de la investigación.....	34
6. Contexto de la investigación	35
7. Instrumento para la recogida de datos.....	37
8. Análisis e interpretación de los datos.....	39
9. Conclusiones de la investigación	51
Parte III. Conclusiones finales.....	52
Bibliografía y Referencias.....	55
Apéndices.....	58

INTRODUCCIÓN

Son múltiples las actividades que tienen lugar en las aulas para el desarrollo de la competencia comunicativa. Si bien, de un tiempo a esta parte en la escuela se presta especial atención a la capacidad comunicativa de los alumnos para expresarse en su lengua materna y en, al menos, una lengua extranjera. La integración de las diversas sociedades y culturas, además de suponer una importante fuente de riqueza, es el motor fundamental que motiva la enseñanza de lenguas en un marco globalizado.

En el presente documento se abordarán las respuestas que los distintos organismos ofrecen para el fomento del bilingüismo. Para ello, será necesario hacer hincapié en las aportaciones que los autores han ofrecido a lo largo de la historia con el fin de delimitar los conceptos de bilingüismo y plurilingüismo desde la dimensión educativa.

Teniendo en cuenta la inmensidad de enfoques metodológicos que se emplean en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, se da prioridad a aquellos que ponen el foco en la lengua como vehículo de aprendizaje. En esta línea, se estudian los principios conceptuales de CLIL así como su aplicación práctica en el marco de las secciones bilingües. Las secciones bilingües constituyen una respuesta adaptada a la intensificación de los intercambios escolares y universitarios y a la diversificación lingüística y cultural de Europa, la movilidad profesional, la cooperación entre estados o países, la participación en los programas educativos europeos; entre otros.

Aunado a estos aspectos se plantea el uso de estrategias de aprendizaje como herramienta de contribución al éxito de la adquisición de una lengua extranjera. De acuerdo a la definición que Nisbet y Schucksmith (1987) aportan, las estrategias de aprendizaje constituyen secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información.

Por lo antes expuesto, se propone realizar un estudio de las estrategias de aprendizaje que los alumnos ponen en funcionamiento cuando se trabajan las distintas destrezas que engloba la competencia comunicativa, así como su tipología de acuerdo a la taxonomía que ofrece Rebecca Oxford (1990).

OBJETIVOS

- Reflexionar desde el ámbito educativo sobre el concepto de bilingüismo y plurilingüismo, tomando como punto de partida las referencias de distintos autores y las contribuciones de los organismos europeos al fomento del plurilingüismo.
- Considerar las bases sobre las que se asientan las secciones bilingües en el sistema educativo español, así como los aspectos clave que se recogen en la ORDEN EDU 6/2006 de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
- Analizar el enfoque metodológico CLIL desde un punto de vista conceptual y de aplicación que, desde el ámbito europeo, se propone como estrategia de intervención para integrar el conocimiento no lingüístico con el conocimiento lingüístico.
- Identificar las estrategias de aprendizaje que se ponen en funcionamiento en un contexto CLIL para una posterior interpretación y reflexión de los resultados obtenidos.

JUSTIFICACIÓN

El tema de este Trabajo de Fin de Grado se sitúa en el ámbito del bilingüismo desde el punto de vista de la enseñanza, lo que hoy en día conocemos como secciones bilingües. Indagar en estas realidades desde un punto de vista teórico y práctico contribuye a una asunción responsable del compromiso como futura docente en la mejora de la enseñanza de lenguas. El estudio de las estrategias que se ponen en funcionamiento durante el proceso de aprendizaje resulta útil en la orientación de nuestra práctica educativa. La identificación y análisis de las estrategias que utilizan nuestros alumnos nos permitirán responder con eficiencia a sus retos, expectativas y necesidades.

Asimismo, con este Trabajo de Fin de Grado se ponen de manifiesto las competencias –que a continuación se exponen– adquiridas a lo largo del Grado, recogidas en la Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (*Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*):

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Se contribuye a la adquisición de esta competencia en tanto que se elabora una fundamentación teórica, basada en referencias de distintos autores y bibliografía básica y avanzada del campo de la educación.

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Con el presente Trabajo se contribuye a desarrollar la capacidad para planificar una propuesta metodológica de investigación, teniendo en cuenta el contexto educativo en el que se aplica.

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

En la Parte II del presente Trabajo se contribuye al desarrollo de la capacidad de análisis, interpretación y reflexión de los resultados obtenidos en la investigación.

4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

A lo largo de todo el Trabajo se presentan ideas, propuestas y síntesis, basadas en referencias de autores y otros agentes del escenario educativo, de tal manera que pueda entenderse su finalidad y su desarrollo, atendiendo a rigurosos niveles de pertinencia, corrección y adecuación. Asimismo, la defensa ante un tribunal especializado contribuye al desarrollo de la capacidad para transmitir ideas, así como para valorar las posibles soluciones ante la aparición de dificultades.

5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Se contribuye a esta competencia en la medida en que se hace uso de estrategias para elaborar el presente Trabajo de forma autónoma; considerando, además, que se incluyen conclusiones y reflexiones derivadas de la investigación que ponen de manifiesto un progreso en la autonomía del estudiante.

6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

La concepción de una enseñanza multicultural que fomente la integración de las sociedades y culturas que coexisten en la actualidad, desde un punto de vista globalizado, aporta a este Trabajo de Fin de Grado el compromiso ético al que se hace referencia en la presente competencia.

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la primera parte de este Trabajo Fin de Grado da cuenta de la fundamentación teórica del concepto de bilingüismo y plurilingüismo en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Para ello, y tras indagar conceptualmente en ambos términos, realizamos un análisis de la situación de las secciones bilingües en el sistema educativo español desde un punto de vista conceptual y de aplicación. Este análisis nos permitirá identificar elementos contextuales. Posteriormente, nos centraremos en la opción metodológica CLIL que, desde el ámbito europeo, se propone como estrategia de intervención para integrar el conocimiento no lingüístico con el conocimiento lingüístico. Esta opción metodológica se analizará desde distintas perspectivas para poder identificar elementos de referencia que se incluirán en la segunda parte de este Trabajo Fin de Grado.

1. CONCEPTO DE BILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Son múltiples las perspectivas que se tienen respecto al bilingüismo, teniendo especialmente en cuenta que no se reflexiona sobre este aspecto desde un único ámbito del conocimiento, sino que en él inciden numerosos factores.

Para Bloomfield (1933) el bilingüismo implica el dominio de dos lenguas igual que un nativo.

Según la definición de Macnamara (1969) una persona puede ser calificada de bilingüe si además de las habilidades en su primera lengua, tiene una de las cuatro habilidades de la segunda lengua: hablar, escuchar, leer y escribir.

Según Blanco, *bilingüe es aquella persona que capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes* (1981:51).

Como se señala anteriormente son diversas las concepciones que se aportan del bilingüismo. Desde una perspectiva más global, varios autores hablan de tipos o clases de bilingüismo. En la siguiente Tabla podemos ver como Hamers y Blanc (1983)

citados por Galdames (1989) hacen una clasificación del bilingüismo teniendo en cuenta cinco dimensiones que relacionan este fenómeno con la educación:

Puntos de vista	Tipos de bilingüismo	Definición
La competencia en ambas lenguas	Bilingüismo equilibrado	Se considera bilingüe equilibrado a aquella persona cuya competencia en ambas lenguas es equivalente
	Bilingüismo dominante	En el bilingüismo dominante, generalmente la competencia en la lengua materna es superior.
La relación entre lenguaje y pensamiento	Bilingüismo compuesto	El bilingüe compuesto es aquel que posee dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva.
	Bilingüismo coordinado	El bilingüe coordinado posee unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas indicadas según sean en L1 o L2.
El estatus de ambas lenguas	Bilingüismo activo	Ambas lenguas son valorizadas por el medio en que el niño está inserto, lo cual le permite sacar el máximo provecho para su desarrollo cognitivo.
	Bilingüismo sustractivo	Cuando el idioma materno (L1) está desvalorizado, el desarrollo cognitivo del niño puede verse frenado y, en casos extremos, incluso retardarse.
La edad de adquisición	Bilingüismo precoz	Generalmente sucede de tres a nueve años y puede ser simultáneo o consecutivo.
	Bilingüismo en adolescencia	Sucede ente los diez y los diecisiete años.
	Bilingüismo adulto	Sucede en personas jóvenes y adultas.
La pertenencia o identidad cultural	Bilingüe bicultural	El bilingüe bicultural se identifica positivamente con dos grupos culturales y es reconocido como tal por ambos.
	Bilingüe monocultural en L1	El bilingüe mantiene su identidad cultural mientras adopta la L2.
	Bilingüe aculturizado hacia la L2	El bilingüe aculturizado puede renunciar a su propia identidad cultural y adoptar la de la L2.
	Bilingüe aculturizado: anomía	El bilingüe aculturizado puede no conseguir adoptar la identidad correspondiente a la L2 y perder su propia identidad.

Tabla 1. Dimensiones del bilingüismo y su relación con la educación. (Fuente: Galdames, 1989)

La enseñanza bilingüe es un dispositivo en funcionamiento para la mejora de los aprendizajes lingüísticos, cada vez en más países. Su filosofía reside en el concepto de plurilingüismo cuya definición encontramos en el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas –MCERL– (Common European Framework for Languages: Learning, Teaching and Assessment, Council of Europe, 2001)*¹, en comparación con el concepto de multilingüismo:

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada [...]. Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (MCERL, 2002:4)

A nivel europeo, la educación bilingüe se articula mediante una gran diversidad de planes y proyectos, que recogen las iniciativas de los distintos Estados miembro del Consejo de Europa –41 estados en total– en el proyecto general de política lingüística, cuya intención principal es la unificación de criterios para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo, a fin de crear un enfoque homogéneo en el que se establezcan como principales objetivos la visión de la diversidad cultural europea como fuente de riqueza para los ciudadanos europeos; así como la protección de la herencia lingüística, para así mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, poniendo especial énfasis en el establecimiento de bases comunes.

Considerando el proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, cabe destacar el MCERL, que tiene como prioridad el aprendizaje de las lenguas como vehículo de comunicación y que establece las directrices generales de enseñanza y

¹ En este documento, las referencias que haremos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas serán las de la versión española publicadas por el Instituto Cervantes en el año 2002, siendo concedores de la versión inglesa del año 2001 editada por el Consejo de Europa.

aprendizaje de lenguas en Europa. La necesidad de un marco común europeo se hace evidente considerando la importancia de la cooperación entre las instituciones educativas de los diferentes países, así como el ineludible asentamiento de una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas. Asimismo, se trata de un documento de gran utilidad para profesionales, organizaciones y administraciones, ya que facilita la coordinación de esfuerzos.

Más allá de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, cabe destacar el *Portfolio europeo de las lenguas –PEL– (European Language Portfolio)*, basado en el MCERL y propuesto por el Consejo de Europa; es considerado un instrumento de evaluación que tiene en cuenta las habilidades lingüísticas del aprendiz, así como su experiencia personal durante el proceso y sus trabajos o proyectos. El propósito principal del PEL es el desarrollo de la autonomía y de la conciencia y competencia intercultural del alumno mediante el registro de sus logros y experiencias durante el aprendizaje y uso de la lengua.

Podemos considerar que la función del PEL es doble, tiene carácter pedagógico y orientador para los alumnos; además de tratarse de un instrumento informativo que recoge su nivel de competencia lingüística y cultural.

El Consejo de Europa, conjuntamente, ha elaborado un conjunto de documentos que permiten describir los distintos niveles de competencia lingüística *–Level descriptions for specific languages–*, lo que nos proporciona una dimensión vertical del aprendizaje de la lengua; ya que establece una serie ascendente de niveles para describir el dominio que el alumno tiene de la lengua. El conjunto de categorías descriptivas basadas en la actividad y la competencia comunicativa que se articulan en cada nivel aportan una dimensión horizontal al MCERL.

2. SECCIONES BILINGÜES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Podemos enmarcar el desarrollo de las secciones bilingües en las recomendaciones por parte de La Unión Europea y el Consejo de Europa para la adquisición de la competencia comunicativa de la ciudadanía europea en, al menos, dos lenguas, además de la propia, para mantener o aumentar las posibilidades de desarrollo laboral y personal.

Asimismo se hará referencia a algunos de los puntos clave de su filosofía, teniendo en cuenta la, ya expuesta, noción de plurilingüismo que aflora de las propuestas que se despliegan en el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL, 2002).

El proyecto de creación de Secciones Bilingües en el horizonte nacional es un fenómeno relativamente reciente al que han ido incorporándose paulatinamente un número importante de Comunidades Autónomas. La pionera en poner en marcha este proyecto fue Andalucía en 1998; le siguieron Aragón y Galicia, Murcia, Castilla y León, Castilla La Mancha y Cantabria, Baleares, Madrid y Asturias.

La autorización de secciones bilingües en centros educativos de Castilla y León se ha convertido en los últimos diez cursos en uno de los programas más destacados con la incorporación, cada año, de más centros a la red bilingüe de la Comunidad.

Desde el curso 2006/2007, en el que comenzaron a implantarse las secciones bilingües en los centros de Castilla y León (ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León), se han incorporado a esta red un importante número de colegios e institutos. Para el curso 2015/2016 se autorizan 44 nuevas secciones bilingües en la Comunidad, ocho de ellas autorizadas en la Etapa de Primaria y cinco de ellas en Valladolid.

A efectos legales, se consideran centros de sección bilingüe aquellos que, una vez autorizados, utilicen un idioma extranjero para la enseñanza de contenidos de determinadas áreas o materias no lingüísticas.

De lo dispuesto en la presente Orden se destacan los siguientes aspectos:

- El idioma de la sección es obligatorio para los alumnos pertenecientes a la misma.
- Podrán impartirse en el idioma específico de la sección bilingüe contenidos correspondientes a un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres. El total de las horas impartidas en el idioma específico no podrá suponer más de un 50% del horario total de los alumnos.
- La enseñanza bilingüe podrá impartirse en inglés, francés, alemán, italiano o portugués. No se autorizarán secciones bilingües de más de un idioma en un mismo centro.
- Con el fin de incrementar las horas destinadas a la enseñanza del idioma específico de la sección, los centros podrán modificar su horario semanal, ampliándolo hasta las 27 horas semanales en el caso de centros que impartan Educación Primaria, o hasta las 32 horas semanales, en el caso de centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria.
- Los centros desarrollarán el proyecto bilingüe de forma progresiva, desde primer curso de Educación Primaria y/o de Educación Secundaria Obligatoria.
- La autorización se concederá a aquellos centros que reúnan mejor valoración sin que esta se encuentra por debajo de 60 puntos, teniendo en cuenta los siguientes criterios de valoración:
 - a) Grado de implicación del centro.
 - b) Grado de implicación del profesorado especialista o habilitado en el idioma de la sección solicitada.
 - c) Grado de implicación del profesorado de las áreas no lingüísticas y nivel de competencia lingüística en el idioma de la sección solicitada.
 - d) Número de líneas en las que se implanta la sección bilingüe y número de alumnos participantes.
 - e) Coordinación entre centros que impartan la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, de manera que se facilite la continuidad del alumnado en la enseñanza bilingüe.
 - f) Propuesta de desarrollo del currículo, con especial atención a los objetivos, secuenciación de contenidos, metodología y criterios de evaluación.
 - g) Propuesta de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

h) Viabilidad del proyecto.

- La Comisión Provincial tendrá en cuenta en la valoración de las solicitudes la distribución geográfica de los centros, de forma que se garantice una oferta educativa equilibrada en la zona, en relación con el número de alumnos escolarizados en la misma.

Asimismo, se presentan numerosos requisitos que respectan al personal docente de los Centros en los que se autorizan secciones bilingües, entre ellos se hace referencia a:

- El profesorado de las áreas no lingüísticas autorizadas para su impartición en el idioma de la sección bilingüe deberá tener un adecuado conocimiento de ese idioma. Para ello deberán estar en posesión de alguna o varias titulaciones exigidas para la acreditación del nivel de competencia lingüística o, en su defecto, que acrediten, mediante la cumplimentación de las escalas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que reúnen las competencias de comprensión, habla y escritura propias del nivel B1, para Educación Primaria, o B2 para Educación Secundaria.
- El profesorado que acredite su nivel de competencia lingüística mediante la cumplimentación de las escalas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas podrá ser citado para la realización de una prueba práctica oral, que consistirá en una entrevista en el idioma específico de la sección. Estas pruebas se realizarían por profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas y el entrevistado será calificado como «apto» o «no apto». La calificación como «no apto» de profesorado de un centro podrá dar lugar a la revisión de su autorización.
- El profesorado de áreas no lingüísticas tendrá como funciones específicas en el marco del proyecto bilingüe:
 - a) Elaborar las programaciones y las memorias de cada curso escolar.
 - b) Elaborar materiales curriculares específicos.
 - c) Participar en proyectos relacionados con la sección bilingüe.
 - d) Todas aquellas otras que resulten necesarias para el adecuado desarrollo del programa.
- Los equipos directivos de los centros autorizados como sección bilingüe incluirán en la memoria anual de fin de curso una evaluación de la experiencia

bilingüe, en la que analizarán, tomado como referente el proyecto autorizado, los siguientes aspectos:

- Alumnado y profesorado participante.
 - Grado de consecución de los objetivos y contenidos programados,
 - Recursos metodológicos y materiales utilizados,
 - Criterios de evaluación establecidos,
 - Aspectos organizativos (horario semanal y número de sesiones, agrupamientos de alumnos, desarrollo de las medidas de coordinación docente, etc.).
 - Atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
 - Conclusiones: Síntesis valorativa y propuestas de modificación y mejora.
- Toda propuesta de modificación del mismo deberá notificarse con antelación a la Dirección Provincial de Educación.

La implantación de secciones bilingües tiene como objetivo la mejora, entre otras, de la competencia lingüística. El aumento del número de centros de sección bilingüe puede ser consecuencia del buen funcionamiento y la repercusión que han tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, la adquisición de una segunda lengua supone un hecho de vital importancia en nuestros días.

3. CLIL COMO ENFOQUE METODOLÓGICO EN SECCIONES BILINGÜES

Dentro de la, ya mencionada, Política Lingüística del Consejo de Europa, se promueve una mayor exposición a las lenguas extranjeras. De este modo, se propone un enfoque integrador teniendo en cuenta, fundamentalmente, cuatro perspectivas. Desde la perspectiva lingüística, los contenidos no lingüísticos se articulan a través de una lengua extranjera lo que proporciona al alumnado una mayor exposición a la lengua extranjera y, por ende, más oportunidad de utilizarla. Al abordar una gran diversidad de campos semánticos se amplía el léxico y se favorece la comprensión en lengua extranjera o L2². Desde el espectro cultural, este enfoque promueve y fomenta valores, actitudes de tolerancia y respeto al pluralismo. Por último, desde el punto de vista cognitivo favorece

² A lo largo del presente documento utilizaremos L2 para hacer referencia a la lengua extranjera.

el desarrollo de las capacidades generales de aprendizaje al producirse un ejercicio intelectual innegable. Como apunta Lange (2001), cuando se utiliza una L2 para entender y aprender cualquier materia se activa una amplia gama de procesos cognitivos.

En este mismo sentido, autores como Bain, Cummins, Tunmer y Myhil, Pinto y Duverger, demuestran que un bilingüismo apropiado promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas en su mayoría superiores a las de hablantes monolingües.

La importancia de integrar los distintos componentes para la adquisición de un bilingüismo apropiado, nos acerca al modelo de las 4 Cs' que propugna Coyle (1999) y que combina contenido, comunicación, cognición y cultura. En la siguiente Figura se ofrece una representación del modelo de las 4 Cs' en el que aparecen integrados los cuatro componentes:

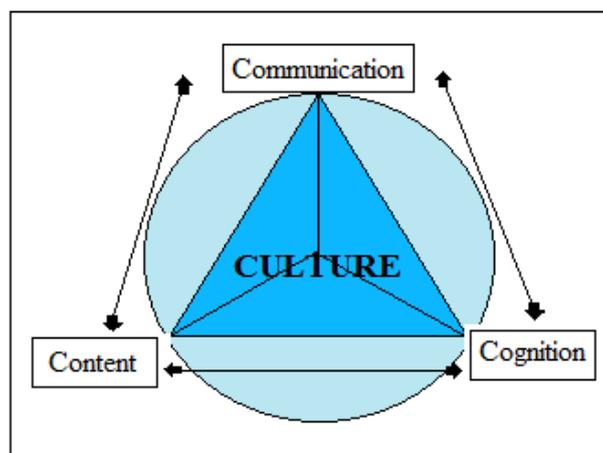


Figura 1. El marco de las 4 Cs' para CLIL (Fuente: Coyle, Hood, Marsh, 2010: 41)

Del mismo modo que encontramos una integración de componentes en el modelo de Coyle, el MCERL justifica la integración de los distintos bloques por los que se desarrolla la competencia comunicativa (MCERL, 2002: 4):

[...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

El establecimiento de las 4 Cs' del currículo abren un importante camino en el planteamiento y elaboración de sesiones CLIL –*Content and Language Integrated Learning*–³. Puede considerarse, incluso, el inicio de uno de los enfoques metodológicos para el aprendizaje de contenidos no lingüísticos a través de una lengua extranjera que se proponen en la Política Lingüística del Consejo de Europa.

Conviene tener presente el término ‘bilingüe’ en su sentido más amplio –tal y como recoge toda la literatura sobre aprendizaje integrado de lengua y contenidos– para hacer referencia a cualquier tipo de programa educativo en el que se produce enseñanza de una materia no lingüística a través de una lengua adicional distinta de la materna.

Surge, entonces, una cuestión a tener en cuenta en la implantación de las secciones bilingües: La posibilidad de avanzar desde la enseñanza de contenidos en lengua extranjera hacia un modelo de integración real de lengua y contenidos.

Para ello, nos basamos en las etapas que se suceden durante el procesamiento de la información –*Input, central processing y output*– que propuso Skehan en 1998. Se pueden considerar cuatro componentes esenciales en la adquisición de una lengua extranjera:

- Exposición al input en lengua extranjera
- Procesamiento del significado
- Procesamiento de la forma
- Producción en la lengua extranjera

El primer componente, ya fue defendido por Krashen en su hipótesis del input⁴. En ella argumentaba la importancia de la alta exposición al input durante el proceso de adquisición de una segunda lengua. De acuerdo a su teoría, lo que el alumno necesita es estar expuesto a un input comprensible, que sea ligeramente superior al suyo (i+1). Asimismo, el input debe satisfacer otras condiciones, además de ser comprensible; debe ser auténtico para garantizar que puede ser empleado con un fin comunicativo; debe ser variado para garantizar que puede utilizarse en diferentes contextos, así como para

³ Para hacer referencia al aprendizaje integrado de contenidos lingüísticos con contenidos no lingüísticos utilizaremos el acrónimo en inglés: CLIL. En francés se utiliza el acrónimo ÉMILE y en castellano se emplea el acrónimo AICLE.

⁴ Krashen, en 1981, fue el primero en poner de relieve la importancia de dicha condición en su hipótesis del *input –input hypothesis–*.

lograr la adquisición de todas las funciones que exige la lengua. Otros autores como Navés resaltan los beneficios de la exposición a la lengua extranjera.

La exposición a un input comprensible implica, de acuerdo a la hipótesis de Krashen, el procesamiento de ese input por el alumno; lo que supone el segundo componente en la adquisición de una segunda lengua. Se entiende que la presencia de input comprensible en el momento correcto es el medio por el que la lengua es procesada, lo que resulta en un cambio en el sistema lingüístico del alumno sin que este sea consciente de ello. Han de tenerse en consideración numerosos aspectos que inciden en el procesamiento de la información. La memoria de trabajo y la memoria a largo plazo se consideran esenciales en los modelos de procesamiento de información. Mientras que la memoria de trabajo facilita al alumno extraer la información relevante de la totalidad del input, el conocimiento y manejo del contexto que el alumno almacena en su memoria a largo plazo se activa en el procesamiento del input (Skehan 1998:44).

Respecto a la tercera etapa que tiene lugar en el proceso de adquisición de una lengua extranjera –el procesamiento de la forma–, la atención juega un papel fundamental. Schimdt (1990) pone de manifiesto la relevancia de ciertos aspectos dentro del input, afirmando así que el alumno comienza a tener en cuenta solo aquellas estructuras que, por diferentes razones, distingue dentro de la totalidad del input.

El interés de la propuesta de Schimdt reside en las variables que condicionan los elementos del input que el alumno destaca. A continuación se detallan en orden decreciente aquellos aspectos que el alumno destaca del input:

- a. Estructuras frecuentes
- b. Formas que destacan fonológicamente o por su posición en la oración
- c. Estructuras que han sido aprendidas y adquiridas con anterioridad

El autor tiene en cuenta otros aspectos que pueden encuadrarse dentro de un modelo más individualizado:

- a. Diferencias individuales en las habilidades de procesamiento de información
- b. Diferencias individuales en el nivel de preparación que el alumno tiene en un momento concreto⁵

⁵ Una muestra de este aspecto individual es si, por ejemplo, el alumno ya ha utilizado la forma auxiliar *do*, estará más preparado para asimilar la forma *does* en el discurso.

c. Demanda de tareas

El último componente del aprendizaje de una lengua extranjera es la producción, lo que supone un output del procesamiento de la información. Swain (1985:248) formuló su hipótesis del output comprensible⁶ en la que se argumenta la importancia de ofrecer a los alumnos múltiples oportunidades de hablar y escribir, en diferentes contextos y con diferentes finalidades; teniendo siempre en cuenta sus intereses.

Conviene destacar que, dentro de la Política Lingüística del Consejo de Europa, se promueve una mayor exposición a las lenguas extranjeras, y se propone CLIL como enfoque metodológico para enseñar contenidos no lingüísticos a través de una lengua extranjera.

CLIL tiene que ver con la enseñanza de un contenido curricular a través de una lengua distinta a la que normalmente se utiliza. Se trata de una aproximación educacional centrada en un concepto dual en el que una lengua adicional se utiliza para el aprendizaje y la enseñanza tanto del contenido como de dicha lengua extranjera sin centrarse ni solamente en el contenido ni en la lengua, sino en ambos (Marsh, 1994).

La Comisión Europea de las Lenguas (2006) certifica el éxito de este aprendizaje integrado a lo largo de los últimos diez años. Asimismo, se destacan los beneficios de la implantación de CLIL en el aula⁷:

- Desarrolla el conocimiento y la comprensión intercultural.
- Desarrolla las destrezas de comunicación intercultural.
- Mejora la competencia de la lengua así como las destrezas orales de la comunicación.
- Desarrolla intereses y actitudes multilingües.
- Ofrecer oportunidades de estudio de contenidos a través de diferentes perspectivas.
- Permite a los alumnos más contacto con la lengua objeto de estudio.
- No requiere horas de enseñanza extra.

⁶ La idea de que el *output* o el uso de la lengua podría constituir parte del propio mecanismo de aprendizaje no se contempla con rigor hasta 1985, año en que Swain publica su *hipótesis del output comprensible*.

⁷ En la página web de La Comisión Europea de las Lenguas se indican los beneficios de la aplicación de CLIL en el aula: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm

- Diversifica métodos y formas de la práctica de aula.
- Aumenta la motivación del alumno y su confianza tanto en la lengua como en el contenido que se estudia.

El enfoque metodológico CLIL se sitúa próximo a la Enseñanza Basada en los Contenidos (*Content-Based Instruction*), Inglés a través del Currículo (*English across the Curriculum*) y Educación Bilingüe (*Bilingual Education*). Sin embargo, ninguno de estos principios didácticos pueden ser sinónimos de CLIL, pues aunque comparten algunos aspectos o iniciativas tanto a nivel teórico como práctico, existen también diferencias importantes. Lo que caracteriza a CLIL es el aprendizaje de una lengua a través del contenido, y en esto es precisamente en lo que difiere con los métodos existentes de enseñanza de una lengua extranjera.

Principios teóricos y asentamiento de las bases de CLIL

De este planteamiento, surge la necesidad de desarrollar conceptualmente los principios teóricos sobre los que se sustenta CLIL (sintetizados por Coyle, 2010), teniendo en cuenta que sus bases se asientan sobre el, ya mencionado, modelo de las 4 Cs (Coyle, 1999):

- a. El aprendizaje de la materia no solo consiste en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino en la capacidad del alumno para construir su propio conocimiento y desarrollar habilidades (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978).
- b. La adquisición de conocimiento sobre la materia está relacionada con el aprendizaje y el pensamiento (cognición). Para capacitar al alumno a construir su propia interpretación del contenido, las exigencias lingüísticas del contenido deben ser accesibles y estar previamente analizadas (Met, 1998).
- c. Los procesos de pensamiento (cognición) deben ser analizados por sus demandas lingüísticas (Bloom, 1956; McGuiness, 1999).
- d. La lengua necesita ser aprendida, lo que hace referencia al contexto de aprendizaje, al aprendizaje a través de la lengua, a la reconstrucción del contenido y a los procesos cognitivos. La lengua ha de ser accesible y transparente (Krashen, 1985; Swain, 2000).

- e. La interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental para que se dé un aprendizaje. El contexto de aprendizaje opera a través de la lengua extranjera (Pica, 1991; van Lier, 1996).
- f. La relación entre las culturas y las lenguas es compleja. La conciencia cultural es fundamental en CLIL (Byram, Nicols, y Stevens, 2001).
- g. CLIL se inserta y desarrolla en un contexto educativo muy amplio y, por tanto, debe tener en cuenta las variables contextuales con el fin de llevarse a cabo de forma efectiva.

Procedimiento para la aplicación de CLIL

Para una integración eficaz y apropiada de contenido y lengua, Coyle, Hood y Marsh (2010) proponen algunos principios esenciales para orientar el proceso práctico.

Se describen seis etapas para la creación de un plan personalizado. Estas etapas se asientan en procedimientos ampliamente utilizados como *plan-do-review*. Con ellas, los autores pretenden guiar a los maestros en la planificación de sus sesiones CLIL. A continuación, procedemos a revisar cada una de ellas de manera rigurosa:

- Primera etapa: Una visión compartida de CLIL

Esta primera etapa concierne a aquellas personas interesadas en CLIL. El primer paso para empezar a trabajar en este enfoque es la organización de un grupo de docentes (especialistas de lenguas, especialistas de diferentes materias, auxiliares de conversación, etc.) que establezcan unos objetivos globales a largo plazo dentro del contexto en el que se trabaja.

Para crear un buen banco de objetivos globales, se pueden emplear técnicas como lluvias de ideas o debates. Los objetivos no son estáticos o inamovibles, sino que pueden ir variando, aumentando o disminuyendo en función de las necesidades.

En la Tabla se presentan algunos ejemplos de objetivos globales:

Quiero ser parte de la comunidad CLIL en la que podamos compartir ideas y recursos.
Quiero hacer de mi clase CLIL una experiencia vibrante, entusiasta, interactiva y motivadora.
Quiero que el tema que se aborda en mi unidad CLIL motive a los alumnos y los ayude a adquirir nuevos conocimientos y habilidades.
Quiero que mis alumnos se beneficien de CLIL desarrollando una amplia conciencia cultural mediante el uso de la lengua para aprender.
Quiero hacer partícipes a los alumnos, a sus padres o cuidadores y a las administraciones en esta innovación para que forme parte del curriculum regular.
Quiero incentivar en los alumnos el uso de CLIL para que lo utilicen en múltiples contextos y con numerosas finalidades (para chatear, para organizar su aprendizaje...).

Tabla 2. Modelo de objetivos globales.

- Segunda etapa: Análisis y personalización del contexto CLIL.

Resulta fundamental para una planificación eficaz, analizar y reflexionar previamente acerca del contexto en el que se sitúan las tareas. Para ello, han de tenerse en cuenta una serie de variables, entre las que se encuentran: las políticas educativas que se siguen en la Comunidad Autónoma, el tipo de centro y su tamaño y los recursos disponibles. En la Tabla, se reflejan algunas cuestiones que pueden ayudar y propiciar una correcta reflexión y personalización del contexto:

¿Quiénes son los implicados en el proceso de aprendizaje y enseñanza de CLIL? ¿Tutores? ¿Especialistas de lenguas? ¿Auxiliares de conversación?
¿Qué papel desempeña cada profesional de la enseñanza en la construcción de la tarea CLIL?
¿Cómo vamos a implicar a la Comunidad Educativa en nuestro proyecto?
¿Cómo influyen nuestros objetivos globales en nuestro modelo CLIL?

Tabla 3. Cuestiones para propiciar la reflexión y la personalización del contexto.

Esta personalización del contexto, implica diseñar propósitos más específicos relacionados directamente con el tipo de práctica que se pretende llevar a cabo, teniendo en cuenta las variables que conforman el contexto sobre el que se enmarca.

- Tercera etapa: Planificación de una secuencia CLIL

La planificación de una secuencia CLIL engloba y tiene en cuenta cuatro fases basadas en el modelo de las 4 Cs (Coyle, 1999), que se expone a continuación:

Contenido

Teniendo en cuenta la definición que Coyle, Hood y Marsh aportan; contenido es el tema del que trata la unidad CLIL, que puede no tratarse de una disciplina concreta del curriculum, sino que puede consistir en una concepción alternativa del curriculum como la interdisciplinariedad. Se debe enfocar el contenido no solo como la adquisición del conocimiento, sino como la adquisición de habilidades y destrezas que favorecen la comprensión y el conocimiento.

Comunicación

La lengua es el vehículo para la comunicación y para el aprendizaje, lo que se traduce en *aprender a utilizar una lengua y en utilizar una lengua para aprender*. Cabe destacar la diferencia entre el aprendizaje de la lengua y el uso de la lengua; mientras que el aprendizaje de una lengua implica una progresión gramatical, el uso de la lengua enfatiza la comunicación y las demandas de aprendizaje que puedan surgir en un momento concreto de la situación comunicativa.

Cognición

Para que CLIL sea efectivo, debe motivar a los alumnos en la creación del nuevo conocimiento y el desarrollo de las distintas habilidades mediante la reflexión y la participación. CLIL no se basa en la transmisión de contenidos maestro-alumno, sino que permite al alumno construir su propio aprendizaje. Para guiar y evaluar la planificación de los retos cognitivos resulta útil tener en cuenta taxonomías como la Anderson y Krathwohl (2001) ya que estudian la relación

entre el procesamiento cognitivo *–aprendizaje–* y la adquisición del conocimiento *–del contenido–*.

Cultura

Este aspecto no es menos importante aunque hay quiénes la definen como ‘la C olvidada’. Para una visión pluricultural y plurilingüe del mundo, se requiere tolerancia y comprensión. Estudiar en una lengua diferente a la materna promueve una conciencia global e internacional. Asimismo, ayuda a entender las similitudes y diferencias entre las culturas, lo que potencia una visión pluricultural del mundo.

Aunque cada uno de los cuatro componentes del modelo de las 4 Cs puede ser analizado individualmente, han de trabajarse de forma integrada para el éxito de la planificación. De esta manera, CLIL integra el aprendizaje de la lengua y el aprendizaje del contenido de acuerdo al nivel cognitivo y cultural de los alumnos. Coyle, Hood y Marsh recomiendan el uso de mapas mentales o esquemas visuales para crear la unidad de trabajo tal y como se muestra en la Figura:

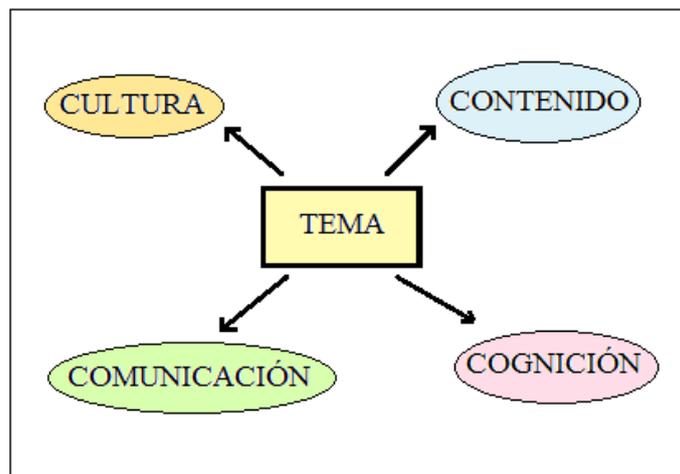


Figura 2. Modelo para el diseño de unidades de trabajo CLIL

Como ya hemos señalado anteriormente, en la etapa de preparación de una secuencia CLIL, se distinguen cuatro fases que toman como base el modelo de las 4 Cs, previamente desarrollado:

- a. Consideración del contenido
- b. Conexión ente el contenido y la cognición
- c. Conexión contenido-cognición-comunicación.
- d. Desarrollo de una conciencia cultural

▪ Cuarta etapa: Preparación de una secuencia CLIL

La preparación de una secuencia CLIL requiere una concreción de materiales, recursos y tareas, basada en cada uno de los elementos que se han ido analizando.

Coyle, Marsh y Hood (2010) aportan algunos principios sobre los que debe asentarse la aproximación CLIL y que han de tenerse en cuenta en la preparación de una secuencia CLIL:

- Evitar el tipo de aprendizaje memorístico centrado en la instrucción directa del profesor.
- Impulsar el aprendizaje constructivo cuyo centro es el alumno.
- Promover una participación activa del alumnado en las clases y en las tareas.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo.
- Desarrollar la autonomía del alumnado.
- Es necesaria la cooperación del especialista en segunda lengua con el resto de especialistas.
- Utilizar diferentes técnicas de enseñanza y materiales, incluyendo el uso de las TIC.
- La enseñanza debe estar siempre basada en el contexto y llevada a cabo en contextos cercanos a la realidad del alumno.
- Desarrollar diferentes habilidades lingüísticas y no limitarse a la mera enseñanza de gramática y vocabulario.
- Trabajar el contenido en diferentes lenguas haciendo uso de una gran variedad de materiales.

- Quinta etapa: Supervisión y evaluación de la secuencia CLIL

El proceso de supervisión y evaluación de la puesta en práctica de una secuencia previamente programada supone una parte esencial del proceso.

En esta etapa, no se ha de evaluar el aprendizaje de los alumnos sino de profundizar en la necesidad de evaluar las tareas que se ponen en práctica con los alumnos. Uno de los aspectos más importantes en el diseño de una secuencia CLIL es la progresión en la dificultad a nivel cognitivo y lingüístico.

En la Figura, podemos observar un modelo adaptado del propuesto por Cummins (1984), en el que se muestra una ruta creciente de dificultad que se tiene en cuenta en el diseño de secuencias:

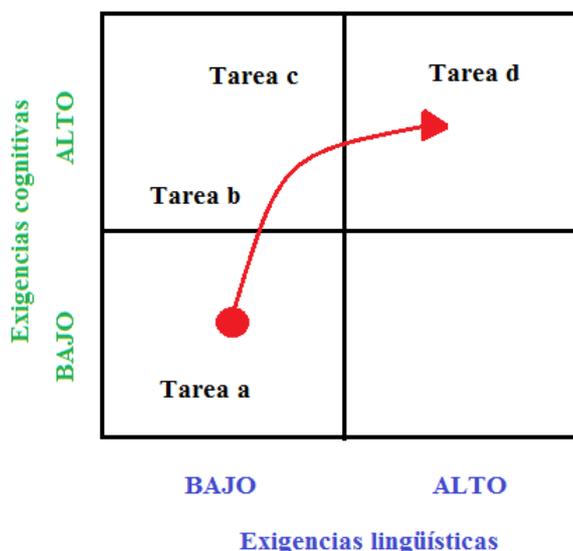


Figura 3. Ruta creciente de dificultad para el diseño de secuencias CLIL (Fuente: Coyle, Hood y Marsh, 2010: 68 adaptado de Cummins, 1984)

La tarea (a) tiene el objetivo de aumentar la autoconfianza de los alumnos, comenzando con actividades que les resultan familiares o que parten de los conocimientos previos.

En la tarea (b) se utiliza un lenguaje o vocabulario que el alumnado conoce y utiliza. Se incrementa la dificultad en términos de demanda cognitiva al introducir conceptos abstractos apoyados por referencias visuales.

Con la tarea (c) se continúan desarrollando nuevos conocimientos a nivel cognitivo. En relación a las demandas lingüísticas, se requiere el uso de estructuras más complejas.

En la tarea final o tarea (d) el alumnado debe realizar un trabajo cooperativo guiado por el maestro y apoyado por recursos existentes (principalmente haciendo uso de las TICs) en el que se incorporan nuevos contenidos y se requieren estructuras lingüísticas más complejas.

- Sexta etapa: Comunidades de aprendizaje profesional basadas en la investigación

Para trabajar desde el enfoque CLIL es necesario que se creen equipos profesionales de aprendizaje, en los cuales todos los docentes participantes estén dispuestos a aprender y al mismo tiempo a enseñar al resto.

Estos equipos han de transformar las ideas en realidad, a través de la creación de tareas y secuencias diseñadas para ser puestas en práctica en las aulas. Otros cometidos de estos equipos son la toma de decisiones en cuanto a la organización, con el fin de optimizar los recursos para una puesta en práctica favorable, así como para el diseño de un enfoque evaluativo.

El enfoque LOCIT –*Lesson Observation and Critical Incident Technique*–, es una técnica muy extendida entre los docentes que implementan CLIL en sus aulas. Esta técnica colaborativa, fomenta la reflexión sobre la práctica docente, convirtiéndola en una verdadera investigación que permite detectar fortalezas y debilidades con el propósito de introducir cambios en la enseñanza que mejoren su calidad. A través de LOCIT, se crea un marco de colaboración entre compañeros que invita a los docentes a compartir prácticas educativas que son analizadas por un grupo de profesionales de la enseñanza.

El proceso comienza con la grabación en video de una actividad de unos 10 o 15 minutos cuyo objetivo es localizar los momentos en los que ha tenido lugar un aprendizaje. Es necesaria una reflexión compartida entre varios profesionales de la enseñanza e incluso, algunas veces, se puede incluir al alumnado en esta reflexión. Estas conversaciones proporcionan una retroalimentación que influye en el diseño de posteriores actividades.

El enfoque LOCIT es un ejemplo de técnica de colaboración entre profesionales de la enseñanza y de análisis de la práctica docente, pero existen multitud de formas de llevarse a cabo esta colaboración. Deben ser los equipos profesionales los que determinen de qué manera se va a producir la colaboración en función de las necesidades existentes y de la disponibilidad de los implicados

En la siguiente Figura, puede contemplarse un esquema que resume el funcionamiento de esta técnica:

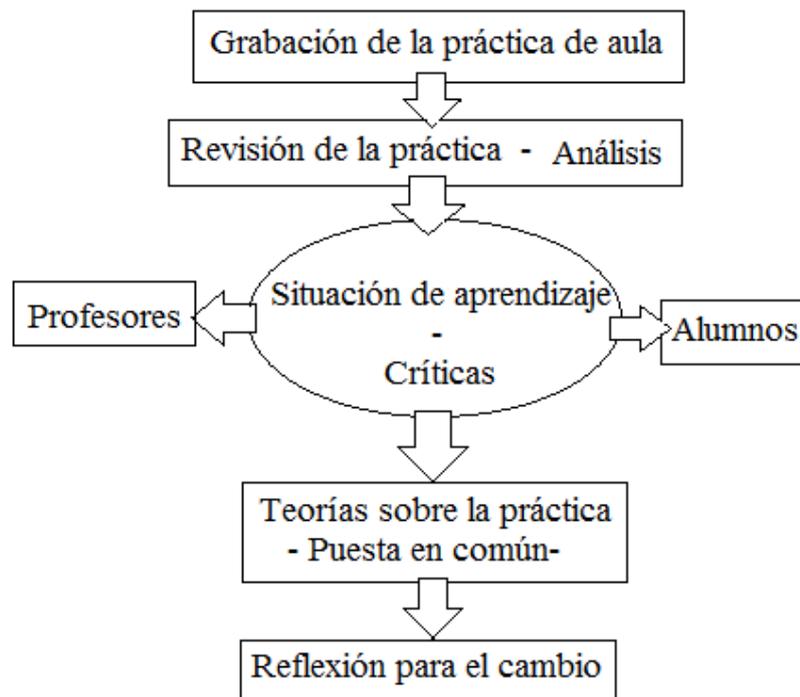


Figura 4. Esquema de funcionamiento técnica LOCIT (Adaptado de Coyle, Marsh y Hood, 2010)

4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE SE PROMUEVEN A TRAVÉS DE CLIL

Las estrategias de aprendizaje se definen como *acciones específicas, conductas, etapas o técnicas –tales como la búsqueda de compañeros de conversación, o el auto aliento a la hora de afrontar una tarea en lengua extranjera– utilizadas por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje* (Scarcella y Oxford, 1992).

Resulta relevante mencionar que los estilos y estrategias individuales de los estudiantes trabajan conjuntamente con la metodología y estrategias utilizadas por el maestro⁸.

Si hay armonía entre el estudiante, en términos de preferencias de estilo y estrategias, y el maestro, en términos de metodología y material utilizado durante el proceso de enseñanza; el resultado será favorable y estaremos ante un aprendiz de lengua extranjera seguro de sí mismo que durante las sesiones experimentara un bajo grado de ansiedad, lo que se traduce en un proceso de adquisición de lengua extranjera y contenidos positivo.

Si por el contrario, hay conflicto entre estas dos variables –preferencias del estudiante y modelo de enseñanza–, los niveles de ansiedad e inseguridad ascenderán y aflorarán, muy probablemente, desajustes en la interacción profesor-alumno. Del mismo modo, estos desajustes pueden conducir al desánimo y al rechazo de la lengua que guía el proceso, del maestro o del contenido que se esté trabajando.

El concepto de estrategia viene de la antigua palabra griega *strategia*, que hace referencia a los pasos o acciones adoptadas con el fin de ganar una guerra. El significado bélico de *strategia* ha caído, afortunadamente, en desuso. No obstante, hay dos concepciones que permanecen en el concepto actual de estrategia: la intención de alcanzar una meta y el control del proceso que entraña la consecución de un objetivo (Oxford, 1990).

Podemos considerar una estrategia neutral –ni positiva, ni negativa– hasta que estudiamos a fondo el contexto en el que se utiliza. Lo que determina que una estrategia

⁸ Habitualmente se utiliza el término *scaffolding*, para hacer referencia a las estrategias utilizadas por el profesor. Este concepto simula el andamiaje que el maestro pone a disposición del alumno para que este vaya construyendo su propio aprendizaje.

sea positiva y útil para un alumno determinado, según Rebecca Oxford, es la presencia de las siguientes condiciones:

- a. La estrategia se relaciona bien con la tarea en lengua extranjera
- b. La estrategia se ajusta a las preferencias de estilo de aprendizaje del estudiante
- c. El estudiante emplea la estrategia de manera eficaz y la vincula con otras estrategias adecuadas a la tarea que se lleva a cabo en la situación de aprendizaje

Las estrategias que cumplen estas condiciones *hacen el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable más autodirigido, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones* (Oxford, 1990:8)

Las estrategias de aprendizaje también pueden permitir a los estudiantes ser más independientes y autónomos para toda la vida (Allwright, 1990).

Oxford (1990) identifica seis grandes grupos de estrategias de aprendizaje de lengua extranjera. Otros autores, como O'Malley y Chamot (1990) y Park (1998) ofrecen taxonomías alternativas. A continuación, se procede a desarrollar cada una de las categorías que engloban la totalidad de estrategias de aprendizaje:

❖ Estrategias cognitivas

Permiten al alumno trabajar directamente con el material lingüístico a través del razonamiento, análisis, toma de notas, resumen, síntesis, reorganización de ideas para el desarrollo de estructuras del conocimiento más consistentes.

Las estrategias cognitivas se encuentran potencialmente relacionadas con el dominio de la lengua extranjera, así lo demuestran en sus estudios Kato (1996), Oxford y Erhman (1995), Oxford, Judd y Giesen (1998).

❖ Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas se emplean para gestionar el proceso de aprendizaje en su dimensión más global. Algunas de ellas son: identificación de las propias preferencias en términos de estilo de aprendizaje, planificación de tareas, distribución de materiales, organización del espacio y tiempo de aprendizaje, control de errores, evaluación del éxito en la realización de las tareas...

Purpura (1999:61) observó durante un estudio con aprendices de lengua extranjera que las estrategias metacognitivas *tienen un efecto positivo en el uso de las estrategias cognitivas durante la realización de las tareas.*

Autores como Dreyer, Judd y Giesen demuestran en sus estudios la enorme efectividad que tienen las estrategias metacognitivas para predecir el dominio de una lengua extranjera.

❖ Estrategias de memorización

Estas estrategias ayudan a los alumnos a relacionar unos conceptos con otros sin que haya un conocimiento profundo sobre la materia.

Algunas estrategias relacionadas con la memoria permiten al alumno aprender y almacenar información de manera ordenada mediante el uso de acrónimos, rimas, mapas mentales. Todas estas estrategias hacen referencia a la variedad de memorias que existen; aquellas que derivan de la implicación de los sentidos: memoria visual, memoria auditiva, memoria táctil, etc. y aquellas que ponen en funcionamiento la memoria mecánica y la memoria significativa.

Las estrategias memorísticas no siempre están positivamente relacionadas con el dominio de la lengua extranjera. De hecho, Purpura (1997) demuestra en su estudio que el uso de esta tipología de estrategias tiene una relación negativa con la lengua extranjera si tenemos en cuenta el avance de los estudiantes en la dimensión gramatical y léxica.

Posiblemente, esto se deba al uso de estas estrategias aprendizaje para la memorización de vocabulario y estructuras, en las etapas iniciales del aprendizaje de lenguas extranjeras, que va disminuyendo a medida que el arsenal de recursos aumenta.

❖ Estrategias de compensación

Estrategias como la predicción teniendo en cuenta el contexto, el uso de sinónimos o de gestos; ayudan al alumno a compensar la falta de conocimiento que pueda darse, especialmente cuando el alumno “produce” en lengua extranjera⁹.

⁹ Se dice que el alumno lleva a cabo tareas de producción cuando trabaja las destrezas de expresión oral y escrita –*speaking* y *writing*–.

Cohen (1998) afirma que las estrategias de compensación se utilizan principalmente en las tareas de producción –*speaking* y *writing*– y están destinadas únicamente para el uso del lenguaje y no deben considerarse como estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino como estrategias de comunicación.

Sin embargo, Oxford (1990, 1999), sostiene que cualquier tipo de estrategia de compensación debe ser utilizada para el uso de la lengua, teniendo en cuenta que el concepto de uso de la lengua comprende el aprendizaje de idiomas.

❖ Estrategias afectivas

Algunas de ellas son la identificación de la propia disposición o nivel de ansiedad, el tratamiento de la información relativa a sensaciones y sentimientos, la satisfacción con uno mismo ante una tarea bien hecha y el uso de técnicas que promueven una actitud positiva ante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Dreyer y Oxford (1996) ya demostraron en su estudio con alumnos sudafricanos de lengua extranjera que las estrategias afectivas se encuentran estrechamente relacionadas con un progreso en el dominio de la lengua que se está adquiriendo.

Por otro lado, Mullins (1992), en su estudio con alumnos tailandeses de lengua extranjera demostró un vínculo negativo entre estrategias afectivas y progresión en la lengua extranjera. Esta afirmación puede estar motivada por un creciente dominio de la lengua, es decir, a medida que aumenta el dominio, el alumno disminuye la necesidad de estrategias afectivas.

❖ Estrategias sociales

Ayudan al alumno a trabajar con los demás y a entender su cultura y su lengua. Algunas de ellas son: preguntar para verificar la información, pedir la aclaración de alguna idea confusa, pedir ayuda durante la realización de una tarea, indagar acerca de las normas culturales y sociales...

A continuación procedemos a sintetizar algunas de las características generales que la autora R. Oxford (1990:9-13) aporta sobre las estrategias de aprendizaje, que resultan fundamentales para su valoración –tanto positiva como negativa–:

- Contribuyen al objetivo principal: la competencia comunicativa.
- Permiten que el alumno gestione su propio proceso de aprendizaje.

El alumno guía y articula su propio aprendizaje tomando un rol activo durante todo el proceso.

- Amplían el papel del maestro, que toma el rol de facilitador, ayudante, guía, consultor, asesor y comunicador.
- Facilitan la resolución de problemas.
- Son acciones específicas que los alumnos ponen en práctica.
- Abarcan todas las dimensiones del aprendiz, no sólo la dimensión cognitiva, sino también la metacognitiva, social, emocional y afectiva.
- Apoyan el aprendizaje tanto directa –estrategias cognitivas– como indirectamente –estrategias metacognitivas, sociales y afectivas–.
- No siempre son observables.
- A menudo son conscientes, aunque Rebecca Oxford sostiene que con la práctica y el uso se convierten en acciones automáticas o subconscientes.
- Pueden enseñarse. Otra aportación de Rebecca Oxford es que las estrategias de aprendizaje son fáciles de enseñar y modificar si las entrenamos y alcanzan su mayor efectividad cuando los alumnos aprenden porqué y cuándo son importantes determinadas estrategias, cómo utilizarlas y cómo transferirlas a nuevas situaciones.
- Son flexibles. No siempre se escogen las mismas en situaciones de aprendizaje similares, ni tampoco se combinan de la misma manera.
- Influyen en su uso un gran número de variables como la etapa de aprendizaje, la edad, el sexo, el estilo general de aprendizaje, la personalidad, el grado de motivación, etc.

PARTE II. MARCO METODOLÓGICO: INVESTIGACIÓN EN EL AULA

En la segunda parte de este Trabajo Fin de Grado planteamos una investigación en el aula sobre estrategias de aprendizaje con el fin de identificar aquellas que se ponen en funcionamiento en un contexto CLIL.

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación es el estudio de las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos en la situación de aprendizaje. Se tendrán en cuenta aquellas materias en las que el vehículo de aprendizaje es una lengua extranjera, en este caso inglés.

La investigación pretende, además, comprobar la actitud del alumno ante las áreas del currículo impartidas en inglés. Se tendrán en cuenta, su motivación y sus intereses frente a las tareas que tienen lugar en el aula y que están directamente relacionadas con todas las destrezas que engloba la competencia comunicativa.

Asimismo, se propone un registro –de cada una de las estrategias sobre las que se evalúa a los alumnos– relacionado con la taxonomía propuesta por Rebecca Oxford que se desarrolla en el presente documento.

Teniendo en cuenta estos aspectos nos proponemos como objetivos:

1. Estudiar las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos en la situación de aprendizaje.
2. Comprobar la actitud de los alumnos ante las áreas del currículo impartidas en lengua extranjera.
3. Establecer conexiones entre las variables que inciden en el uso de estrategias.
4. Contemplar la motivación y los intereses de los alumnos como factor influyente en la elección de estrategias.

5. Relacionar las acciones que los alumnos llevan a cabo con las estrategias recogidas según la taxonomía de Rebecca Oxford.
6. Aportar mejoras que sirvan para optimizar la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras.
7. Analizar la frecuencia de utilización de las categorías de estrategias.
8. Determinar la frecuencia de uso de las estrategias individuales que conforman cada categoría.

6. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Cabe destacar que la presente investigación se llevó a cabo en un grupo de 22 alumnos de 3º de Ed. Primaria, todos ellos de nacionalidad española, del Centro de Educación Infantil y Primaria Margarita Salas. Sus edades oscilan entre los 8 y los 9 años.

De acuerdo a las investigaciones de Rebecca Oxford (1990) y J.M. O'Malley y A.U. Chamot (1990), se ha demostrado que las estrategias de aprendizaje se desarrollan con la edad, entendiéndose así que los estudiantes de mayor edad las emplean de manera más sofisticada. Si bien, esto no confirma que todos alumnos de más edad empleen mejor unas u otras estrategias de aprendizaje que aquellos alumnos de menor edad.

El centro, situado en la urbanización “La Vega” pertenece al municipio de Arroyo de la Encomienda, localidad que se encuentra a siete kilómetros de Valladolid, en la margen derecha del río Pisuerga. El área geográfica a la que da cobertura el Centro Educativo comprende diferentes zonas del alfoz vallisoletano: Monasterio de Prado, La Flecha, Aranzana, La Vega, Arroyo y Sotoverde.

Se trata de un Centro público dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León que comienza su andadura en el curso 2006/2007. Actualmente, se trata de un Centro con 28 unidades escolares con triple línea desde Educación Infantil hasta Educación Primaria. Dispone de Sección Bilingüe en Inglés en Educación Primaria desde el curso 2007/2008 de acuerdo con la ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Además el alumnado toma

contacto con una segunda lengua extranjera (Francés) durante los cursos de 5° y 6° de primaria desde el curso 2012/2013.

Los alumnos pertenecen a familias que se sitúan en un nivel sociocultural y socioeconómico medio-alto. El promedio de hijos por familia es de 2, con un porcentaje poco significativo de familias numerosas. Más de un 80% de las familias posee recursos TIC en el hogar y tiene conexión a internet, lo que se traduce en un buen funcionamiento de los proyectos que se promueven para el desarrollo de la competencia digital.

Con respecto al currículo, nos remitiremos al Plan de implantación de sección Bilingüe en inglés por el que se plantea la enseñanza de dos áreas del currículo en lengua extranjera (inglés): Ciencias Naturales y Educación Artística en el marco de la ORDEN EDU/6/2006.

Con el lema *Learning by doing* (Aprender haciendo) se resume la finalidad del Proyecto: enseñar a comunicarse en una lengua extranjera. Como así se indica en el Proyecto Educativo del Centro, no se estudia la lengua en sí misma, sino otros contenidos usando como vehículo la lengua extranjera, mediante un proceso de inmersión y con una metodología altamente motivante: individualizada, integradora, cualitativa, orientadora, global y continua.

Resulta relevante mencionar la contribución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al éxito de las áreas impartidas en lengua extranjera. Contando con pizarras digitales en las aulas y miniportátiles en 5° y 6° de Primaria, promoviendo la estimulación y contribuyendo al refuerzo de las explicaciones del profesorado. Se considera de especial relevancia para el Plan de implantación de Sección Bilingüe el desarrollo del Portfolio Europeo de las lenguas que implica a todo el alumnado desde Educación Infantil hasta el 5° curso de Educación Primaria. También se tienen en cuenta los aspectos socioculturales en la vida del centro con las celebraciones típicas de *Halloween, Christmas, Easter* o *St Patrick's day*.

7. INSTRUMENTO PARA LA RECOGIDA DE DATOS

El instrumento utilizado para llevar a cabo la investigación consiste en un cuestionario compuesto por ocho ítems (Ver Apéndice). Todos ellos arrojan las estrategias de aprendizaje –de distinta índole– que afloran durante el desarrollo de cada una de las destrezas que engloba la competencia comunicativa –*speaking, writing, listening, reading*–.

Como apunta Martínez (2002), un cuestionario nos puede ayudar a obtener la información necesaria si nuestra investigación tiene como objetivo conocer la magnitud de un fenómeno social, su relación con otro fenómeno o cómo o por qué ocurre, especialmente en el caso de que sea necesario conocer la opinión de una gran cantidad de personas.

Si tenemos en cuenta que uno de los cometidos de nuestra investigación es indagar en las estrategias que utiliza el alumnado durante el proceso de aprendizaje y en qué medida se hace uso de unas u otras estrategias, podemos concluir que la elaboración de un cuestionario supone la elección más acertada.

Teniendo en cuenta las etapas que describe Martínez para la correcta elaboración de un cuestionario, se detallan los aspectos que se han tenido en cuenta:

- a. Qué tipo de información necesitamos
- b. Qué se pretende con la investigación
- c. Qué tipo de preguntas vamos a elaborar
- d. Cuáles son las características de la muestra

Este último aspecto nos permite tomar decisiones sobre qué preguntas son necesarias y cuáles no, y sobre el estilo de redacción de las preguntas. Además, cobra especial relevancia si tomamos en consideración las características de la muestra: un grupo de niños de entre 8 y 9 años; por lo que la redacción y el estilo deben adecuarse a su rango de edad. Asimismo, la redacción de las preguntas debe transmitir neutralidad para que los encuestados no se vean inducidos a elegir un tipo de respuesta u otra.

El tipo de preguntas que incluyamos en el cuestionario dependerá de la finalidad y el tipo de investigación que llevemos a cabo, ya que cada cuestionario obedece a diferentes necesidades de investigación. Esto da lugar a que en cada caso el tipo de

preguntas sea diferente. En este caso, se ha optado por preguntas cerradas que contienen categorías o alternativas de respuesta previamente delimitadas, es decir, se presentan a los participantes las posibilidades de respuesta a las que deben circunscribirse.

Algunas de ellas son dicotómicas –dos alternativas de respuesta– no excluyentes y otras ofrecen varias alternativas de respuesta.

Se ha optado por este tipo de preguntas porque requieren de menor esfuerzo por parte de los encuestados, ya que no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino que simplemente han de seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta.

La confidencialidad y el anonimato suponen un aspecto fundamental en la realización de un cuestionario. De este modo, se gana la confianza del individuo garantizando la imposibilidad para identificar al autor de las distintas respuestas, por lo que las respuestas estarán más próximas a su realidad y a su experiencia.

Sin embargo, al tratarse de respuestas limitadas, se restringe a los encuestados la posibilidad de describir con exactitud lo que tienen en mente. Supone un verdadero problema cuando en alguno de los ítems ninguna categoría sintetiza la opinión o el pensamiento del individuo.

Por otra parte, los cuestionarios con preguntas cerradas se utilizan cuando es fácil intuir las posibles respuestas que pueden dar los encuestados y sólo es cuestión de saber por cuál de las opciones se decantan. En este caso, la muestra está compuesta por los alumnos que han protagonizado el periodo de prácticas, por lo que, al conocerlos –en términos de estilo de aprendizaje– y haber observado la dinámica del aula, se han podido delimitar las opciones de respuesta indagando en sus preferencias y teniendo en cuenta las opciones por las que se podían decantar.

8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Para comenzar la interpretación de los datos resulta necesario abordar cada uno de los ítems que se incluyen en el cuestionario así como su relación con las distintas estrategias. Asimismo, se debe tener en cuenta la neutralidad de las opciones que se ofrecen a los alumnos para justificar la manera en que se presenta y describe la información.

En la siguiente Tabla se detallan las 6 dimensiones que conforman la taxonomía completa descrita por Rebecca Oxford para delimitar los distintos tipos de estrategias de aprendizajes que los alumnos ponen en marcha durante el proceso de aprendizaje. Cada una de esas dimensiones se encuentra relacionada con el contenido de los ítems que se presentan en el cuestionario.

Categoría	Ítem del cuestionario	Porcentaje de elección
Estrategias de memorización	Entiendo mejor los contenidos cuando el profesor acompaña la explicación de elementos visuales (imágenes, PowerPoint, vídeos...)	90'9%
	Cuando leo un texto sobre un contenido en inglés, por ejemplo, sobre los reptiles, pienso en lo que hasta ahora sé sobre el tema de que trata el texto	18'18%
Estrategias cognitivas	Cuando no entiendo un texto en inglés, me resulta más sencillo buscar lo que no entiendo en el diccionario	18'18%
	Cuando tengo que escribir algo en inglés, en lo primero que pienso es en organizar las ideas antes de empezar a escribir	100%

	Cuando leo un texto sobre un contenido en inglés, por ejemplo, sobre los reptiles, leo el texto unas cuantas veces para sacar la idea general y después lo leo más detenidamente para sacar información más concreta	68'18%
Estrategias de compensación	Entiendo mejor los contenidos cuando el profesor acompaña la explicación de gestos	9'09%
	Cuando no entiendo un texto en inglés, me resulta más sencillo intentar entender la información por el contexto	81'81%
	Cuando intento comunicarme en inglés y no sé cómo expresar alguna idea trato de relajarme y busco palabras más sencillas	36'36%
	Cuando intento comunicarme en inglés y no sé cómo expresar alguna idea pido ayuda	63'63%
	Cuando intento comunicarme en inglés y no sé cómo expresar alguna idea recurro a mi lengua materna (castellano)	0%
	Cuando leo un texto sobre un contenido en inglés, por ejemplo, sobre los reptiles, me fijo especialmente en los títulos y las imágenes para intentar adivinar la información del texto	13'36%
	Estrategias metacognitivas	Cuando tengo que escribir algo en inglés, en lo primero que pienso es en organizar las ideas antes de empezar a escribir
Cuando leo un texto sobre un contenido en inglés, por ejemplo, sobre los reptiles, pienso en lo que hasta ahora sé sobre el tema de que trata el texto		18'18%

Estrategias afectivas	Cuando intento comunicarme en inglés y no sé cómo expresar alguna idea trato de relajarme y busco palabras más sencillas	36'36%
	Cuando tengo que hablar en inglés me pongo muy nervioso y pienso que lo voy a hacer mal	9'09%
	Cuando tengo que hablar en inglés confío en mis posibilidades y pienso que lo voy a hacer bien	90'9%
Estrategias sociales	Cuando no entiendo algo que la maestra está explicando en inglés digo que no lo entiendo	22'72%
	Cuando no entiendo algo que la maestra está explicando en inglés le pido a la maestra que lo repita o aclare en inglés	27'27%
	Cuando no entiendo algo que la maestra está explicando en inglés le pido a la maestra que lo vuelva a explicar más detenidamente	36'36%
	Cuando no entiendo algo que la maestra está explicando en inglés le explico en inglés lo que he entendido para asegurarme de que he captado el concepto	13'63%

Tabla 4. Categorías de estrategias (Oxford, 1990) y su relación con el contenido del cuestionario presentado a los alumnos

Esta clasificación no es absoluta, ni pretende aislar las distintas estrategias de forma excluyente. Las estrategias se pueden relacionar entre sí. Un buen ejemplo del carácter no excluyente de las estrategias de aprendizaje es: *Cuando leo un texto sobre un contenido en inglés, por ejemplo, sobre los reptiles, pienso en lo que hasta ahora sé sobre el tema de que trata el texto.* Se trata de una estrategia metacognitiva ya que se

enfoca y delimita lo que se va a aprender, al mismo tiempo que relaciona con la estrategia de memoria porque permite la asociación con los conocimientos previos. Asimismo, las estrategias compensatorias y afectivas trabajan, en muchas ocasiones, conjuntamente ya que ambas persiguen fines muy similares.

En cuanto a la utilización de estrategias cognitivas, categoría a la que más se recurre, como el razonamiento o la organización de la información, los alumnos relacionan y establecen vínculos entre la nueva información y los esquemas ya existentes. Por lo que se puede concluir que los individuos también son capaces de manipular y transformar la información que reciben.

En segundo lugar, se hace uso de estrategias metacognitivas, responsables de controlar y regular el proceso de aprendizaje. De esto, se puede deducir que los sujetos utilizan el conocimiento metacognitivo para planificar, organizar y valorar sus necesidades y gestionar su aprendizaje.

Los alumnos también recurren al uso de estrategias de memorización, responsables de la retención y de la recuperación de la información, cuando ya han utilizado otras estrategias más relacionadas con la planificación y organización de su aprendizaje. Estos resultados coinciden con las investigaciones de Nyikos y Oxford (1987) y Hong-Nam y Leavell (2006).

Las estrategias afectivas, aunque menos utilizadas por los alumnos, tienen una incidencia considerable. Esta categoría de estrategias es la encargada de regular las emociones, la auto-motivación y reducir la ansiedad. De la investigación se deduce que los sujetos son capaces de manejar sus actitudes y emociones, teniendo en cuenta especialmente los datos arrojados por el ítem: *Cuando tengo que hablar en inglés confío en mis posibilidades y pienso que lo voy a hacer bien*. Este ítem fue seleccionado por el 100% de los alumnos. Esta frecuencia de uso tan significativa denota que las estrategias afectivas tienen un papel muy importante en el aprendizaje de la lengua extranjera, sobre todo en la producción oral.

Por último, las estrategias registradas con menor incidencia son las estrategias de compensación y estrategias sociales. A la vista de los resultados obtenidos para las estrategias de compensación, cabe destacar que su aplicación es eficaz para la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita. A través de su uso, los alumnos

persiguen compensar la carencia de conocimientos léxicos o gramaticales. Los alumnos muestran habilidades para superar los vacíos de conocimiento aunque la frecuencia de uso sea baja. Con respecto a las estrategias sociales, resulta relevante indicar que ayudan a aprender a través de la interacción con otros. Los individuos que componen la muestra hacen poco uso de estas estrategias.

En la siguiente Tabla se muestran, en orden decreciente, los valores medios porcentuales de la frecuencia de uso de cada una de las categorías de estrategias:

1º	Estrategias cognitivas	62'12%
2º	Estrategias metacognitivas	59'09%
3º	Estrategias de memorización	54'54%
4º	Estrategias afectivas	45'45%
5º	Estrategias de compensación	34'04%
6º	Estrategias sociales	24'99%

Tabla 5. Valores medios porcentuales de la frecuencia de uso de las distintas categorías

Para una consideración de los resultados mucho más detallada, que atienda a un análisis profundo, procedemos al estudio de cada ítem en relación a las destrezas que se desarrollan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera –comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita– sin descuidar nuestro centro de interés: las estrategias que se ponen en funcionamiento durante la realización de las tareas.

Comprensión oral

Ítem: *Entiendo mejor los contenidos cuando el profesor acompaña la explicación de...*

Cuando se presenta a los alumnos el anterior ítem, que hace referencia a una tarea de comprensión oral, se proponen dos estrategias que pueden facilitar la asimilación del contenido.

La primera opción hace referencia al lenguaje corporal del maestro durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, más concretamente, al uso de gestos. Cuando los alumnos consideran esta opción ponen en marcha estrategias de compensación.

Por otro lado, si toman en consideración la segunda opción que hace referencia al apoyo de los contenidos con elementos visuales, se estaría haciendo uso de estrategias de memorización, ya que los elementos visuales suponen la base de la memoria visual o fotográfica.

Tras la aplicación del cuestionario, se observa en este ámbito una clara preferencia por los elementos visuales, lo que pone de manifiesto una preferencia por las estrategias de memorización. Un 90'9% de los alumnos prefieren recurrir al uso de estas estrategias, mientras que un 9'09% consideran que las estrategias de compensación son una mejor herramienta para la comprensión del contenido. Quizá este hecho pueda ser consecuencia del nivel en el que se lleva a cabo la investigación. Si los contenidos son más elementales, se acusa un mayor uso de estrategias de memorización con el fin de conseguir que la información sea tan familiar que se convierta en natural y automática.

En la siguiente Figura se muestran de manera gráfica los datos obtenidos con respecto a las estrategias que ponen en funcionamiento los alumnos:



Figura 5. Diagrama representativo de la preferencia gestos o elementos visuales en tareas de comprensión oral

Ítem: *Cuando no entiendo algo que el profesor está explicando en inglés...*

Ante la aparición de dificultades en las tareas de comprensión oral, los alumnos responden haciendo uso de estrategias sociales, tales como pedir al maestro que repita la explicación, verbalizar el pensamiento *–no lo entiendo–* o solicitar la corrección de errores para comprobar que se ha entendido el contenido.

Tras la recogida de datos se puede deducir que un 36'36% de los alumnos optan por solicitar una repetición más pausada y detenida que les permita poner a prueba su capacidad de comprensión de nuevo. El 13'63% denota interés por recibir retroalimentación sobre los errores que ha cometido. El resto de los alumnos optan por una repetición exacta de la explicación *–27'27%–* o se limitan a informar de que no entienden el contenido *–22'72%–*, abriéndose a las posibilidades que ofrezca el profesor.

En la Figura se muestran los datos obtenidos con respecto a las estrategias que ponen en funcionamiento los alumnos ante la aparición de dificultades en tareas de comprensión oral:



Figura 6. Diagrama representativo de respuestas ante la aparición de dificultades en tareas de comprensión oral

Comprensión escrita

Ítem: *Cuando no entiendo un texto en inglés, me resulta más sencillo...*

Cuando los alumnos han de trabajar la comprensión escrita hacen un mayor uso de estrategias de compensación, como recurrir al contexto para entender algún dato o información concreta. La estrategia más seleccionada ha resultado ser la recurrencia al contexto en lugar del uso del diccionario –estrategia cognitiva–. Estos resultados coinciden con aquellos que observaron O'Malley y Chamot en 1993 en su investigación, en la que determinaron que la contextualización junto con la repetición son las estrategias más utilizadas por los alumnos en su aprendizaje.

La aplicación de estrategias de compensación evidencia la manera en la que los alumnos – un 81'81%– se enfrentan al aprendizaje de la lengua extranjera cuando carecen del léxico suficiente o de los elementos gramaticales necesarios para abordar el texto. Sin embargo, se deduce que el uso del diccionario –la preferencia de un 18'18% de los individuos– se puede deber a la autonomía e independencia que este recurso ofrece en el proceso de aprendizaje. McGroarty ya reveló en 1987, tras su estudio con aprendices españoles, que esta estrategia se utiliza con frecuencia en la adquisición de vocabulario.

En la siguiente Figura se exponen de manera gráfica los datos obtenidos con respecto a la elección de los alumnos entre estrategias de compensación –utilización del contexto– y estrategias cognitivas –uso del diccionario–:

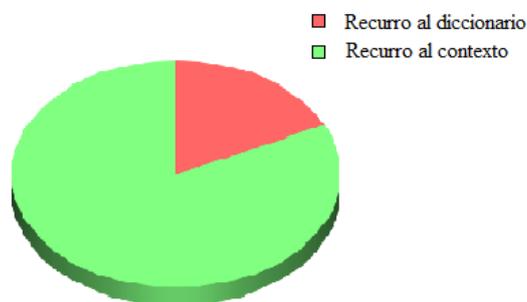


Figura 7. Diagrama representativo de recurrencia al contexto o al diccionario en tareas de comprensión escrita

Ítem: *Cuando leo un texto sobre un contenido en inglés, por ejemplo, sobre los reptiles...*

Atendiendo a los aspectos que más llaman la atención a los sujetos cuando abordan un texto en L2; solo un 13'36% tiene en cuenta el título y las imágenes como herramienta para predecir la información que ofrece el texto –estrategia de compensación–. Un 18'18% hace uso de estrategias metacognitivas y de memorización para asociar la nueva información con aquello que les resulta conocido –conceptos previos–.

La gran mayoría – un 68'18% de los sujetos– hace uso de estrategias cognitivas cuando se enfrenta a un texto, tratan de leer el texto un número considerable de veces para extraer la idea general y después los aspectos más concretos. Se puede deducir que son estudiantes que realizan una lectura fijándose en los detalles y se interesan por releer los escritos con la finalidad de mejorar la comprensión.

En la siguiente Figura se exponen de manera gráfica los datos obtenidos con respecto a los aspectos del texto que los alumnos tienen en cuenta al abordar tareas de comprensión escrita:

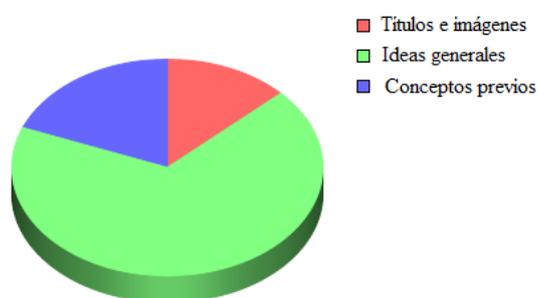


Figura 8. Diagrama representativo de recurrencia a aspectos del texto en tareas de comprensión escrita

Expresión oral

Ítem: *Cuando intento comunicarme en inglés y no sé cómo expresar alguna idea...*

Cuando se trabaja la expresión oral en el aula, ante la presencia de dificultades, los alumnos hacen uso de estrategias de compensación. Se plantean tres estrategias diferentes –una de ellas combinada con estrategias afectivas–:

- a. Trato de relajarme –estrategia afectiva que persigue bajar el nivel de ansiedad– y me ayudo de sinónimos o palabras más sencillas –estrategia de compensación–.
- b. Pido ayuda –estrategia de compensación–.
- c. Recorro a mi lengua materna (castellano) –estrategia de compensación–.

Los sujetos emplean técnicas para hacerse entender, como el uso de sinónimos o palabras más sencillas –un 36’36%–. Si bien, la mayoría de los sujetos prefieren pedir ayuda –un 63’63%–. Cabe destacar que ningún sujeto tomó la última opción. Quizá este hecho pueda estar motivado por la insistencia de la maestra en el uso del inglés durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las áreas impartidas en lengua extranjera. En la Figura se ilustran los datos obtenidos a partir de las respuestas de los alumnos:



Figura 9. Diagrama representativo de las estrategias que se ponen en funcionamiento en tareas de expresión oral

Ítem: *Cuando tengo que hablar en inglés...*

El estudio del siguiente aspecto nos aporta información, tanto de las estrategias que utilizan y aplican los estudiantes, como de la actitud y la motivación que les despierta la lengua extranjera. Ciertamente es que en la motivación influyen muchos factores: a un alumno puede gustarle la lengua extranjera y el contenido, y no gustarle el estilo de enseñanza del maestro. Han de tenerse una multitud de variables en cuenta a la hora de determinar la actitud del alumno ante las áreas impartidas en L2.

Sin embargo, en este punto de la investigación se pretende comprobar cómo es la actitud del alumno cuando tiene que llevar a cabo tareas de producción oral. Tanto cuando aparecen actitudes de nerviosismo y estrés, como cuando aparecen actitudes de confianza y positividad; los alumnos hacen uso de estrategias afectivas. Si bien, la mayoría de los individuos –un 90’9%– mantienen una actitud de confianza y seguridad en el momento de trabajar la expresión oral en el aula. Esta actitud podría hacer que el aprendizaje fuese más eficaz y divertido, ya que los individuos son capaces de centrarse en la clase controlando la ansiedad. En relación al control de la ansiedad, se trata de un factor importante ya que favorece el aprendizaje de la lengua extranjera, sobre todo en la comunicación oral.

Las actitudes de negativismo y estrés pueden atribuirse comportamientos más conscientes; puede tratarse de alumnos que contemplan la posibilidad de cometer errores durante su discurso.

En la Figura puede verse la distribución de los alumnos en función de su actitud ante las tareas de expresión oral:



Figura 10. Diagrama representativo de la actitud frente a tareas de expresión oral

Expresión escrita

Ítem: *Cuando tengo que escribir algo en inglés, en lo primero que pienso es...*

El desarrollo de las habilidades para la producción escrita en lengua extranjera lleva consigo el uso de estrategias cognitivas. Desde edades muy tempranas se promueve en la escuela el uso de estrategias de organización y jerarquización de la información. Por ello, los resultados más significativos se han obtenido en esta dimensión de la competencia comunicativa. Como puede verse en la Figura, todos los individuos optan por organizar las ideas antes de empezar a escribir un texto en lengua extranjera:



Figura 11. Diagrama representativo de las estrategias que se ponen en funcionamiento frente a tareas de expresión escrita

Nyikos y Oxford (1987), ya revelaron en sus estudios que los estudiantes empleaban con más frecuencia las estrategias de planificación que aquellas que se centraban en la monitorización y evaluación del propio proceso de aprendizaje.

9. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, procedemos a sintetizar los resultados obtenidos en el estudio de las estrategias que emplean un grupo de alumnos durante el proceso de aprendizaje.

La categoría de estrategias a la que más recurren los individuos ha sido la cognitiva y la menos frecuentemente empleada ha resultado ser la social.

Los individuos de nuestra muestra aplican el resto de categorías en este orden: metacognitiva, de memorización, afectiva, de compensación.

Las cuatro estrategias individuales más utilizadas, por encima de las demás de su categoría, se corresponden con una estrategia de memorización: *Entiendo mejor los contenidos cuando el profesor acompaña la explicación de elementos visuales*, con una estrategia cognitiva: *Cuando tengo que escribir algo en inglés, en lo primero que pienso es en organizar las ideas antes de empezar a escribir*, con una estrategia de compensación: *Cuando no entiendo un texto en inglés, me resulta más sencillo intentar entender la información por el contexto* y con una estrategia afectiva: *Cuando tengo que hablar en inglés confío en mis posibilidades y pienso que lo voy a hacer bien*.

Sus frecuencias de uso expresadas en porcentajes se detallan a continuación:

- ✓ Estrategia de memorización: 90'9%
- ✓ Estrategia cognitiva: 100%
- ✓ Estrategia de compensación: 81'81%
- ✓ Estrategia afectiva: 90'9%

Asimismo, se pueden consultar en la Tabla 4. *Categorías de estrategias (Oxford, 1990)* y su relación con el contenido del cuestionario presentado a los alumnos.

PARTE III. CONCLUSIONES FINALES

Tras haber hecho un recorrido conceptual y de aplicación de la metodología CLIL; y una vez identificadas las estrategias que se ponen en funcionamiento en el proceso de aprendizaje para su posterior análisis y valoración, en esta última parte del Trabajo de Fin de Grado se expondrán las conclusiones finales sobre los aspectos más relevantes de su realización, que tratarán de dar respuesta a los objetivos inicialmente propuestos.

La aproximación al concepto de bilingüismo desde distintas perspectivas, tomando en consideración todas las variables que inciden en él, nos aporta una visión más realista de los retos que se plantean en la educación bilingüe. Debe contarse con una comprensión holística del bilingüismo en la que se engloben aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales. Por ello, nos proponemos estudiar la situación de las secciones bilingües en el sistema educativo español desde un punto de vista teórico y funcional con el fin de aproximarnos a los enfoques metodológicos implementados en los programas de educación bilingüe. Como resultado de esta aproximación, es posible afirmar que cualquier implementación requiere de rigurosas valoraciones, generales y particulares, sobre implicaciones sociales, cognitivas y pedagógicas que, de algún modo, determinan la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera.

Este recorrido teórico puede arrojar luz sobre la efectividad de los programas bilingües, así como sobre la efectividad de las opciones metodológicas que se recogen en la Política lingüística del Consejo de Europa. En esta línea, el estudio de las bases sobre las que se asienta el aprendizaje integrado de contenidos y lengua, conocido como CLIL, da cuenta de la necesidad de avanzar desde la enseñanza de contenidos en lengua extranjera hacia un modelo de integración real de lengua y contenidos.

Tras reflexionar sobre CLIL como posible opción metodológica en secciones bilingües se estima una valoración positiva y se certifica su éxito tomando en consideración los beneficios que se derivan de su aplicación, tales como: desarrollo del conocimiento y la comprensión intercultural, desarrollo de las destrezas de comunicación intercultural, mejora de la competencia de la lengua y de las destrezas orales de comunicación, desarrollo de intereses y actitudes multilingües, estudio de

contenidos desde diferentes perspectivas, contacto con la lengua objeto de estudio, etc. (Comisión Europea de las Lenguas, 2006).

Uno de los desafíos a los que, como futuros docentes, podemos enfrentarnos deriva de la tarea de observación. Visto el alcance y la importancia que el contexto tiene en la praxis educativa, debe considerarse por parte del docente el análisis de cuantas variables inciden en él. De entre estas variables, nos centraremos solo en aquellas que atañen al alumno, que es el agente protagonista del proceso educativo. El estilo de aprendizaje del alumnado, sus motivaciones y centros de interés, así como las estrategias de aprendizaje que pone en funcionamiento son aspectos que hemos de tener en cuenta. Reflexionar sobre las características de las sociedades actuales es una exigencia no solo para la renovación del currículum, sino para dar respuesta a las demandas de una sociedad cambiante.

Es posible que muchos profesionales de la enseñanza no estimen necesario conocer los orígenes de un determinado estilo de aprendizaje, de un comportamiento o de una actitud concreta de sus alumnos, especialmente cuando no surgen comportamientos o actitudes por parte de los alumnos opuestos a los esperados por el docente. A la vista de conflictos en el aula, pensamos que puede ser interesante y enriquecedor para el docente conocer su origen con el fin de buscar alternativas adecuadas.

En este sentido, el estudio y observación de las estrategias de aprendizaje utilizadas por un grupo de individuos puede aportar información útil que nos permita interpretar el proceso de enseñanza de manera global para orientar nuestra práctica educativa de un modo más efectivo.

Cabe destacar que la propuesta de investigación así como la interpretación de los resultados obtenidos, aunque pretenden ser objetivos, no pueden considerarse como tal por diversas razones. El estudio de las estrategias se lleva a cabo con un grupo reducido de alumnos que coexiste en un mismo contexto de aprendizaje. Igualmente, se identifican las estrategias en un momento puntual del proceso de aprendizaje. Consideramos que el estudio podría haber sido más enriquecedor si se hubiese aplicado durante un periodo de tiempo prolongado, pues de esta manera se habrían podido contrastar los resultados obtenidos. Otro aspecto que pensamos podría haberse mejorado hace referencia a las herramientas utilizadas para la recogida de datos. Se ha utilizado un cuestionario para el registro de los datos, ya que la investigación se ha llevado a cabo

en un momento puntual del proceso de aprendizaje. Si el proceso de observación e investigación se hubiese prolongado, la gama de herramientas utilizadas podría haber sido más amplia: registro de datos mediante observación sistemática, escalas Likert, entrevistas, etc.

No obstante, creemos necesario apuntar que la identificación de las estrategias reales utilizadas por los estudiantes puede ayudarnos como docentes a enseñar a optimizar una variedad de estrategias útiles para los alumnos, en función de sus preferencias, con la finalidad de conseguir una docencia más efectiva al tiempo que ayudamos a los alumnos a lograr un aprendizaje más eficaz y autónomo.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Allwright, D. (1990). *Autonomy in Language Pedagogy*. Centre for Research in Education, University of Lancaster, U.K.

Anderson, L. W. and Krathwohl, D.R. (eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman.

Blanco, A. (1981). Bilingüismo y cognición. *Revista Estudios de Psicología*, (8), 50-81.

Bloom, B.S. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: Longman.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.

Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Coyle, D (1999). *The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the 'communicative approach'*. *Francophonie*, March 1999, No 19, 13-16

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.

Coyle, D. (2008). CLIL - A pedagogical approach from the European perspective. In *Encyclopedia of language and education*, 1200-1214. Springer US.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.

European Commission. (2006.). *Content and language integrated learning*. Disponible en http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm

Galdames, V. (1989). Bilingüismo y lectura: Un intento de definición y algunas consideraciones relacionadas con la educación bilingüe. *Lectura y Vida*, 10, (2), 7-16.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Lantolf, J.P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Macnamara, J. (1966) *Bilingualism and primary education*, Edimburgo, Edinburgh University Press.

Marsh, D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning*. Paris, France: University of the Sorbonne.

Martínez, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

McGuinness, C. (1999) *From Thinking Skills to Thinking Classroom: A Review and Evaluation of Approaches for Developing Pupils' Thinking*. Research Report 115, London: Department for Education and Employment.

Met, M. (1998) *Curriculum decision-making in content-based language teaching*, en Cenoz, C. y Genesee, F. (ed.) (1998) *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.

Mullins, P. (1992): *Successful English language learning strategies of students enrolled in the Faculty of Arts, Chulalongkorn University*, Tesis doctoral, San Diego, CA, United States International University.

ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, *por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.*

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, New York: Harper and Row. Newbury House.

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

Swain, M. (1985). *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, en S. Gass y C. G. Madden, (eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-256.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

APÉNDICES

Apéndice 1: Cuestionario para la identificación de estrategias de aprendizaje

Entiendes mejor los contenidos cuando el profesor acompaña la explicación de...

- a) Gestos
- b) Elementos visuales (imágenes, PowerPoint, vídeos...)

Cuando no entiendes un texto en inglés, te resulta más sencillo...

- a) Buscar lo que no entiendes en el diccionario
- b) Intentar entender la información por el contexto

Cuando escuchas algo en inglés, por ejemplo, un listening...

- a) Intentas entender palabra por palabra
- b) Intentas quedarte con la información más importante

Cuando intentas comunicarte en inglés y no sabes cómo expresar alguna idea...

- a) Tratas de relajarte y te ayudas de palabras más sencillas
- b) Pides ayuda
- c) Recurras a tu lengua materna (castellano)

Cuando tienes que hablar en inglés...

- a) Te pones muy nervioso y piensas que lo vas a hacer mal
- b) Confías en tus habilidades y piensas que lo vas a hacer bien

Cuando no entiendes algo que la maestra está explicando en inglés...

- a) Dices que no lo entiendes
- b) Le pides a la maestra que lo repita o aclare en inglés
- c) Le pides a la maestra que lo vuelva a explicar más detenidamente
- d) Le dices a la profesora en inglés lo que has entendido para asegurarte de que has captado el concepto

Cuando tienes que escribir algo en inglés, en lo primero que piensas es...

- a) En comenzar a escribir cuanto antes
- b) En organizar las ideas antes de empezar a escribir

Cuando lees un texto sobre un contenido en inglés, por ejemplo, sobre los reptiles...

- a) Te fijas especialmente en los títulos y las imágenes para intentar adivinar la información del texto
- b) Lees el texto unas cuantas veces para sacar la idea general y después lo lees más detenidamente para sacar información más concreta
- c) Piensas en lo que hasta ahora sabes sobre el tema de que trata el texto