



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Y

TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

**LAS ACTIVIDADES
COMUNICATIVAS DE LA
LENGUA Y EL DESARROLLO
DE ESTRATEGIAS EN LA
ASIGNATURA DE *NATURAL
SCIENCE***

AUTOR: RUTH PÉREZ GÓMEZ

TUTOR: ANA ISABEL ALARIO TRIGUEROS

2015-2016

RESUMEN

Actualmente, los focos más significativos en el sector educativo son la importancia del alumnado y el apogeo de los colegios bilingües. Debido a esto, uno de los principales objetivos del presente trabajo consiste en analizar las estrategias empleadas por los alumnos cuando tienen que enfrentarse a actividades o contenidos presentados en la lengua extranjera inglés. Asimismo, numerosos expertos defienden que aquellos estudiantes que cursan algunas asignaturas en inglés tienen una probabilidad mayor de desarrollar unas estrategias determinadas, ante aquellos que tienen una educación monolingüe. Por lo tanto, este TFG trata de comprobar dicha hipótesis mediante la realización de una investigación que compara el uso de estas estrategias.

Palabras clave: Estrategias, *science*, bilingüismo, comunicación, aprendizaje, motivación.

ABSTRACT

Nowadays, both, the importance of pupil's role and the increasing prominence of bilingual primary schools encompass a huge value in education. This is the reason why, one of the main aims of this paper consists on analyzing the students' strategies when they have to deal with activities or scientific contents which are presented in English. Furthermore, lot of experts have stated that pupils who take their studies through a foreign language, are more likely to develop certain strategies more that the ones who take every class by their mother tongue. Therefore, this paper tries to ascertain that hypothesis by running a research which compares the use of the aforementioned strategies.

Key words: Strategies, science, bilingualism, communication, learning, motivation.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Objetivos y competencias del TFG.....	3
2.1 Objetivos.....	3
2.2 Vinculación del TFG con las competencias del Grado de Educación Primaria.....	3
3. Justificación del tema elegido.....	5
3.1 Importancia del tema elegido.....	5
3.2 Relevancia y relación con los conocimientos adquiridos durante el grado de Maestra de Educación Primaria con mención en Inglés.....	6
4. Fundamentación teórica y antecedentes.....	8
4.1 ¿Cuáles son las bases del constructivismo?	8
4.2 ¿Qué son las estrategias en el ámbito educativo?.....	11
4.2.1 Estrategias motivacionales.....	11
4.2.2 Estrategias de aprendizaje.....	13
4.2.3 Estrategias comunicativas.....	14
4.2.3.1 Estrategias de Comunicación Oral (ECO).....	16
4.3 Metodologías basadas en el constructivismo para la mejora de estrategias.....	17
4.3.1 Content Language Integrated Learning (CLIL).....	17
4.3.2 Enfoque por proyectos.....	19
4.3.3 Aprendizaje en grupo.....	20
4.4 Tipos de actividades que desarrollan estrategias.....	23

5. Diseño práctico. Estudio en las aulas de 6ºA y 6ºB de primaria.....	25
5.1 Introducción.....	25
5.2 Procedimiento.....	25
5.3 Objetivos del estudio.....	26
5.4 Hipótesis y variables.....	26
5.5 Instrumentos.....	26
5.5.1 Recogida de datos.....	26
5.5.1.2 Cuestionarios.....	27
5.6 Participantes.....	31
5.7 Análisis de resultados.....	31
5.7.1 Análisis de los datos relacionados con estrategias motivacionales.....	32
5.7.2 Análisis de los datos relacionados con estrategias de aprendizaje.....	35
5.7.3 Análisis de los datos relacionados con estrategias comunicativas.....	39
5.7.3.1 Estrategias comunicativas de <i>speaking</i>	39
5.7.3.2 Estrategias comunicativas de <i>listening</i>	43
5.7.4 Conclusión del análisis de datos.....	47
5.8 Futuras líneas de investigación.....	48
6. Limitaciones del TFG.....	49
7. Bibliografía.....	50
8. Anexos.....	56

1. INTRODUCCIÓN

A continuación, se presenta un Trabajo Fin de Grado (TFG) cuyo tema de interés viene explicitado en su propio título “*Las actividades comunicativas de la lengua y el desarrollo de estrategias en la asignatura de Natural Science*”.

El motivo de la elección de esta propuesta es debido al interés que me produce, sobre todo en el ámbito de educación primaria, el empleo en el aula de actividades comunicativas en una lengua extranjera como es el inglés. Además, si a esto añadimos el apogeo actual de los colegios bilingües (o de inmersión bilingüe) y de cómo se debería enseñar *Natural Science*, considero que la elaboración de este TFG es una muy buena oportunidad para seguir ampliando y mejorando mi formación como futura docente.

Cuando hablamos de actividades comunicativas, nos referimos, tal y como enuncia el Centro Virtual de Cervantes (21/03/2016):

Una actividad comunicativa es una actividad de aprendizaje concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses. Una actividad comunicativa tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo.

Esta tipología de actividades, tan recomendada en las aulas, está fuertemente relacionada con el enfoque por proyectos y el constructivismo, los cuales serán tratados y estudiados a lo largo de este TFG. Además, constituye una forma menos monótona de desarrollar una buena competencia en la lengua extranjera, ya que es empleada como vehículo, no como objeto de aprendizaje.

Estas perspectivas sitúan al alumno como el eje central del proceso de enseñanza – aprendizaje. Es por esto, por lo que el objeto de este trabajo hará hincapié en el fomento de las estrategias motivacionales, de aprendizaje y comunicativas del alumnado, a través de las actividades comunicativas en el área de *Science*.

Es muy importante que el alumno sepa cómo y qué aprende, para que así sea capaz de adaptar sus técnicas y habilidades a distintos ámbitos, con el objetivo de crear y/o potenciar un desarrollo íntegro y competencial, que sea aplicable a la vida diaria.

Por lo tanto, este TFG trata dos ejes fundamentales sobre los que la educación actual se asienta: Las actividades comunicativas y las estrategias del alumnado; con el objetivo de unirlos y estudiar cómo diseñar y enunciar actividades que sean favorables, potencien y expandan el aprendizaje de nuestros alumnos.

Finalmente, conviene resaltar la gran versatilidad y envergadura de este TFG, ya que puede aplicarse tanto al área de inglés como a las distintas asignaturas no lingüísticas integradas en el currículo, lo que va a permitir que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras, elemento de especial relevancia en la sociedad actual.

2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL TFG

2.1. OBJETIVOS

Los objetivos que se proponen y pretenden dar alcance mediante la realización de este proyecto son:

- Diseñar una Unidad Didáctica que permita usar la lengua extranjera inglés en el área de *Natural Science*.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo, colaborativo y en grupo.
- Desarrollar una serie de recursos adecuados (cuestionarios) que permitan observar las estrategias de motivación, de aprendizaje y comunicativas de los alumnos.
- Realizar un estudio detallado sobre cómo las actividades comunicativas desarrollan las estrategias motivacionales, comunicativas y de aprendizaje.
- Fortalecer un clima de aula no agresivo ni desafiante, donde los alumnos se sientan cómodos y dispuestos a participar.
- Enfatizar en la importancia de desarrollar actividades atractivas para el alumnado, en las que aprendan mediante la comunicación y sean conscientes de su propio aprendizaje.

2.2 VINCULACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En el siguiente apartado, se busca plasmar la relación entre las competencias adquiridas a lo largo del grado realizado en la Universidad de Valladolid, recogidas en el Real Decreto de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias, y este TFG. De esta manera, las competencias específicas del grado en Educación Primaria desarrolladas en este proyecto son:

-Materia: Procesos y contextos educativos.

3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.

4. Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.

-Materia: Sociedad, familia y escuela.

6. Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales.

9. Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.

-Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales.

1. Utilizar el conocimiento científico para comprender el mundo físico, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la exploración de hechos y fenómenos naturales así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias experimentales.

2. Transformar adecuadamente el saber científico de referencia vinculado a las ciencias experimentales en saber a enseñar mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas.

- Materia: Lengua Extranjera Inglés.

1. Competencia comunicativa en Lengua Extranjera (Inglés), nivel avanzado C1, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

2. Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

3.1. IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO

La elección de este tema puede resumirse en una pequeña frase, enunciada por el actor francés Marcel Marceau, que sintetiza perfectamente el estado de nuestra educación y por consiguiente de la sociedad: *“el hombre moderno se rodea de infinitas posibilidades de comunicación y, paradójicamente, es lo que siempre le falta”*.

Actualmente, vivimos en un mundo globalizado que se caracteriza por ser plural en cuanto a lenguas y culturas se refiere. La educación, consciente de esta realidad, incluye en los objetivos generales de la etapa de primaria recogidos en la ORDEN EDU/519/2014, lo siguiente: Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Aunque este TFG no está enfocado directamente a la enseñanza de la lengua extranjera inglés, guarda una estrecha relación con esta, ya que su foco centra la atención en las actividades comunicativas de la lengua y el desarrollo de estrategias en el área de *Natural Science* (Ciencias Naturales enseñadas mediante el inglés).

Esta asignatura será el marco idóneo para poner en práctica actividades comunicativas que empleen la lengua (inglés) como un modo para comunicar y aprender, y que a su vez, desarrollen estrategias que permitan sobreponer los malentendidos que puedan surgir en el intercambio comunicativo, con el objetivo de llegar a un acuerdo y construir conocimiento.

Por lo tanto, este TFG está enfocado en dar a conocer el valor y la necesidad de incluir actividades comunicativas en el aula, así como de desarrollar estrategias que no solo van a favorecer el aprendizaje en una determinada asignatura, sino que pueden ser aplicables a los múltiples retos de la vida diaria, con el objetivo último de crear ciudadanos autónomos que puedan desarrollarse e involucrarse en el mundo actual.

Para ello, es necesario hacer un recorrido sobre la fundamentación teórica que sostiene a este tipo de actividades, centrandó la atención en determinadas corrientes y autores que defienden estas ideas como el constructivismo de los años 60, las estrategias de aprendizaje de Rebecca Oxford, las estrategias motivacionales y de comunicación

oral, el enfoque por proyectos, las teorías de adquisición de una segunda lengua de Krashen, etcétera.

Además, se va a realizar una puesta en práctica que consistirá en un estudio cuasiexperimental cuantitativo sobre las estrategias motivacionales, comunicativas y de aprendizaje de los alumnos, mediante el empleo de un pretest y postest sobre éstas, realizando, entre ellos, una Unidad Didáctica de *Natural Science* compuesta principalmente por actividades comunicativas.

Finalmente, se realizará un análisis sobre resultados obtenidos, con el propósito de extraer una conclusión fiable y fundamentada.

Es decir, la importancia de este TFG se refleja en la incipiente necesidad de la sociedad actual de adquirir una mejor competencia comunicativa, así como de los alumnos de saber cómo aprenden, para así poder expandir sus horizontes hacia todo tipo de conocimientos y/o habilidades futuras.

3.2. Relevancia y relación con los conocimientos adquiridos durante el grado de Maestra de Educación Primaria con mención en Inglés.

Teniendo en cuenta la relación de este TFG con las Ciencias Naturales y la Lengua Extranjera Inglés, se puede decir que el proyecto está relacionado con las siguientes asignaturas impartidas en la titulación:

- Lengua Extranjera Inglés B1, B2 y C1 (1^{er}, 2^o y 3^{er} curso) puesto que es necesario adquirir una cierta destreza de la lengua que va a ser empleada como vehículo de conocimiento.
- Psicología del Desarrollo (1^{er} curso) como base para comprender el proceso evolutivo de los alumnos.
- Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos (2^o curso) con el objetivo de tomar conciencia de los procesos de aprendizaje del alumnado.
- Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad (2^o curso) para ser capaz de tener en cuenta las diferencias entre los alumnos, y en caso de que fuera necesario, adaptar la propuesta didáctica.

- Métodos de Investigación e Innovación en Educación (2º curso) con el fin de conocer herramientas para realizar búsquedas más específicas, así como para tratar y estudiar datos.
- Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales (2º curso) que ofrece un conocimiento sobre el contenido de las Ciencias Naturales en Educación Primaria.
- Didáctica de las Ciencias Experimentales (3^{er} curso) con el objetivo de saber cómo enseñar Ciencias Experimentales.
- Didáctica de la Lengua Extranjera – Inglés (optativa, 3^{er} curso) como base de los procesos y metodologías para la adquisición de una segunda lengua.
- Metodología de la Lengua Extranjera – Inglés (optativa, 4º curso) con el fin de conocer y aprender a planificar según distintos métodos y enfoques para la enseñanza de la lengua extranjera o de contenidos no lingüísticos mediante esta.
- Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe – Inglés (optativa, 4º curso) para planificar tareas de aprendizaje desde la interacción comunicativa y elaborar materiales y recursos didácticos en la lengua extranjera.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

Con el objetivo de poder realizar un estudio más detallado y profuso acerca de las actividades comunicativas de la lengua y el desarrollo de estrategias, es conveniente realizar una breve exposición acerca de las teorías psicológicas y de aprendizaje que se ven involucradas en esta temática.

De esta manera, el enfoque constructivista desarrollado mayoritariamente por Vygotsky, Bruner, Piaget y Bandura y las estrategias, tanto relacionadas con la motivación, la comunicación y el aprendizaje, empleadas por los alumnos, se encuentran como los ejes principales a partir de los cuales se van a desarrollar diversas metodologías tales como *Content Language Integrated Learning (CLIL)*, el enfoque por proyectos o el aprendizaje en grupo y la interacción como pilares fundamentales para un aprendizaje significativo.

4.1. ¿CÚALES SON LAS BASES DEL CONSTRUCTIVISMO?

Desde sus inicios, la corriente constructivista ha tenido un gran impacto en el panorama educativo debido principalmente a la consideración del alumno como un personaje fuertemente activo en la construcción de su propio aprendizaje.

De esta manera, podemos definir constructivismo como:

La idea de que el individuo – tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos – no es simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores. (Carretero, 2000, p.24).

En la psicología, el enfoque constructivista se basa principalmente en los aportes de Piaget, Vygotsky, Bruner y Bandura; siendo Piaget su pionero, quién defiende que:

Para construir conocimiento no basta con ser activo frente al entorno. El proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de los otros previos.

Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende”
(Gómez y Coll, 1994, p.3).

Es decir, el aprendizaje es un proceso activo en el que el alumno es el máximo protagonista, construyendo conocimiento mediante la interacción con el mundo que le rodea a través de procesos de acomodación y asimilación.

Otro de los principales autores de este enfoque es Vygotsky, quién señala que *“todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño”* (Carrera y Mazzarella, 2001, p.43). Esta afirmación está fuertemente relacionada con dos de las principales aportaciones de este psicólogo: La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la interacción social.

Brevemente, podemos definir la Zona de Desarrollo Próximo como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1988, p.133).

Consecuentemente, para conseguir que el alumno vaya modificando esta ZDP, el profesor debe realizar un proceso de andamiaje (*scaffolding*) en el que el apoyo al aprendiz vaya disminuyendo progresivamente de acuerdo al incremento del nivel de competencia de éste, conformando la razón por la que interacción social cobra una importantísima función en el proceso de enseñanza – aprendizaje. A la hora de hablar de andamiaje es importante tener en cuenta que este concepto puede entenderse como:

Aquel apoyo cognitivo sensible y regulado (aumenta o decrece en función de la competencia adquirida por el discente) que un adulto brinda a través del diálogo a un alumno, estando ambos implicados activamente en el proceso (Mercer, 1997, p. 86-87).

Otra teoría constructivista es el Aprendizaje por Descubrimiento que propone Jerome Bruner, basado en la motivación del alumnado para conseguir el consabido andamiaje, quien defiende que el aprendizaje *“se produce cuando el docente le presenta*

todas las herramientas necesarias al alumno para que este descubra por sí mismo lo que desea aprender” (Cortés, 2009, p.8)

Por lo tanto, a la hora de trasladar todas estas teorías y corrientes al ámbito educativo, podríamos nombrar como puntos esenciales a los siguientes elementos:

- Rol del profesor como guía que propicia un proceso de andamiaje para el alumnado.
- Rol del aprendiz activo y constructor de su propio aprendizaje.
- Importancia de la interacción social, tanto con el profesor como con los iguales.
- Diseño de actividades y tareas en la ZDP.
- Relevancia del contexto donde se produce el aprendizaje.

Unido a estas ideas, la interacción en el aula guarda un papel fundamental a la hora de construir conocimiento. Dicha interacción, puede producirse entre alumno-profesor o alumno-alumno.

Así pues, el papel del profesor consiste en apoyar al alumno en la construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades. Para ello, debe diseñar y proponer actividades y/o tareas situadas en la ZDP del alumno, la cual puede definirse como *“el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente”* (Newman, Griffin y Cole, 1991, p.6). Por lo tanto, es muy importante que el docente “andamie” al alumno, ofreciéndole la ayuda y los apoyos necesarios para la consecución de las tareas; así como que cree un clima confortable y cálido en el aula, donde éste sea capaz de participar e interactuar con el docente, modificando así continuamente su ZDP hacia niveles más elevados, e incrementando su autonomía.

Por otro lado, la interacción entre iguales también cobra una gran importancia en la construcción de conocimiento. Este apartado, será explicado con mayor profundidad en el epígrafe “4.3.3 Aprendizaje en grupo”.

4.2. ¿QUÉ SON LAS ESTRATEGIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO?

Tal y como señala el Diccionario de la Lengua Española, una estrategia puede ser entendida como *“el conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”*.

Esta definición puede ser fácilmente equiparable al ámbito educativo, tratando el término estrategia como aquellos procesos que el alumno realiza con el objetivo de llegar a un determinado fin, tal y como pueden ser: obtener buena nota en un examen, realizar una presentación oral a sus compañeros...

Sin embargo, no todas las estrategias son iguales. En este TFG, se estudiarán tres tipos de ellas: Motivacionales, de aprendizaje y comunicativas.

4.2.1 Estrategias motivacionales.

La motivación es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje. Debido a este gran valor, se hace conveniente conocer cómo se define a este concepto. Así, expertos como Good y Brophy (1983) y McClelland (1989) defienden que la motivación está conformada por diferentes procesos entre los que destacan, debido a que fomentan uno u otro comportamiento en una persona, el inicio, la dirección y el mantenimiento de la conducta. Es decir, aquellos factores que provocan que una persona actúe de una determinada manera.

Otros expertos, como Chiavenato (2002, p. 68) definen la motivación como *“la fuerza que impulsa al individuo a satisfacer una necesidad”*, mientras que Papalia y Olds (2004, p. 320) la puntualizan como *“fuerza que activa el comportamiento, lo dirige y subyace a toda tendencia por la supervivencia”*.

En conclusión la motivación en el ámbito educativo se podría definir como la voluntad de los alumnos por aprender o alcanzar ciertos objetivos. Por lo tanto, las estrategias motivacionales son las que el estudiante emplea para estar más animado en sus objetivos académicos, ya sean conceptuales, procedimentales y/o actitudinales.

Estas estrategias se pueden clasificar en:

- *Intrinsic Goal Orientation*: Incluye el grado en el cual los estudiantes se perciben a sí mismos como participantes de la tarea, en elementos tales como desafío, curiosidad y destreza. (Garcia, McKeachie, Pintrich, & Smith, 1991). Es decir, en la motivación interna de los alumnos para desarrollar una determinada actividad.
- *Extrinsic Goal Orientation*: Implica el grado en el que los estudiantes se perciben a sí mismos como participantes de la tarea, en el sentido de obtener buenas notas, premios, recompensas y competir, con la máxima preocupación de alcanzar el mejor resultado. (Garcia et al., 1991).
- *Task Value*: Cómo los estudiantes valoran la tarea, es decir, cómo de útil, interesante e importante es para ellos. Cuanta mayor trascendencia le asignen a estas, mayor será su grado de involucración. (Garcia et al., 1991)
- *Control of Learning Beliefs*: Cómo los estudiantes mejoran, de manera motivacional, metacognitiva y comportamental, su manera de alcanzar logros en el ámbito escolar, percibiéndose a sí mismos como competentes, eficaces y autónomos. (Zimmerman & Schunk, 1989)
- *Self-Efficacy for Learning Performance*: Incluye dos aspectos de expectación: De éxito y de eficacia personal. El primero se refiere a alcanzar objetivos y expectativas mientras que el segundo está más enfocado a la confianza propia de poder realizar o desempeñar una determinada tarea. (Garcia et al., 1991)
- *Test Anxiety*: Formada por dos componentes: Cognitivo y emocional. En primer lugar, el factor cognitivo está relacionado con los pensamientos negativos encontrados a la hora de realizar un examen, mientras que el emocional está ligado con los factores psicológicos de la ansiedad que se presentan ante este tipo de pruebas. (Garcia et al., 1991)

4.2.2 Estrategias de aprendizaje.

Numerosos autores han tratado de definir este concepto tan amplio, como por ejemplo Gargallo (1999) que lo concreta como:

El conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice. (p.142)

Otros, como Monereo (1994) las considera como:

El proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (p.3)

Sin embargo, la definición más arraigada y defendida por los expertos es la de Rebecca Oxford, que las entiende como *“acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera.”* Y sigue planteando que: *“Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas.”* (Oxford 1992/1993, p. 18 citado en Lessard-Clouston, 1997).

De esta manera, se pueden extraer las características generales de las estrategias de aprendizaje:

- Se realizan de manera consciente e intencional.
- Están controladas por el sujeto.
- Son procedurales.
- Su objetivo principal consiste en mejorar el aprendizaje y/o resolver problemas.
- Potencian la autonomía en el alumnado.
- Son flexibles.
- No siempre son observables.
- Pueden ser enseñadas.

- Se ven influidas por una gran variedad de factores.

Al igual que ocurre con la definición, no existe una clasificación aceptada por todos los expertos, aunque la más admitida es la constituida por Rebecca Oxford (1990), recogida en el artículo “Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera” de la Dra. Dña. M^a de las Mercedes García Herrero (2013, p.55) que consiste en dos grupos principales, que a su vez se dividen en pequeñas subcategorías:

- Categoría 1.- Estrategias Directas: Contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua. Todas ellas requieren un procesamiento mental de la misma, e incluyó:
 - Estrategias de Memoria: agrupación, asociación, colocación de palabras nuevas dentro de un contexto.
 - Estrategias Cognitivas: razonamiento, análisis, toma de notas, resumen.
 - Estrategias de Compensación: utilización de sinónimos, gestos, adivinar el significado dentro de un contexto.
- Categoría 2.- Estrategias Indirectas: Proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje, e incluyó:
 - Estrategias Metacognitivas: organización, planificación, evaluación.
 - Estrategias Afectivas: reducir la ansiedad, auto-motivación.
 - Estrategias Sociales: Implican un aprendizaje basado en la interacción.

4.2.3 Estrategias comunicativas.

Antes de comenzar a definir y explicar las estrategias comunicativas, conviene conocer como son entendidos los conceptos de comunicación y competencia comunicativa.

Tal y como define el Centro Virtual Cervantes, la comunicación es la función primordial del lenguaje y objeto de estudio de múltiples disciplinas tales como la Lingüística teórica, la Psicolingüística, la Sociolingüística, etcétera. Así pues, la comunicación humana es un acto en el que dos o más personas comparten informaciones, experiencias, sentimientos, etc., e interactúan entre sí. Además, para que exista una verdadera interacción comunicativa debe producirse reacción.

Unida a esta idea, la competencia comunicativa es introducida por Dell Hymes (1996) de la siguiente manera:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (p.15)

Esta definición deja entrever la existencia de múltiples sub-competencias que la conforman. A tal efecto, Canale (1983), explicitó las siguientes cuatro áreas de habilidad o conocimiento, recogidas en un estudio realizado por la Universidad de León en colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana:

- Competencia gramatical: que está relacionada con el dominio del código lingüístico, tanto el verbal como el no verbal. Incluye el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.
- Competencia sociolingüística: Se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones.
- Competencia discursiva: que está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto íntegro, bien sea oral o escrito. Algunos de estos mecanismos son la cohesión o la coherencia.
- Competencia estratégica: que se refiere al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que se pueden utilizar para compensar los fallos en la comunicación o para favorecer la efectividad de la misma.

Sin embargo, después de Canale otros autores como Van Ek (1986) añadieron otras dos sub-competencias, sociocultural y social.

Gracias a todas estas aportaciones, queda claro que para comunicarse no hay únicamente que conocer el código de la lengua, sino que hay que tener en cuenta otros factores igual de importantes.

4.2.3.1 Estrategias de Comunicación Oral (ECO)

En este TFG se investiga acerca de las estrategias comunicativas usadas en las habilidades de *speaking* y *listening*, es decir, las estrategias de comunicación oral (ECO), ya que son los momentos en los que el intercambio comunicativo se produce de una manera más directa.

Al igual que no existe consenso en la definición de estrategias motivacionales o de aprendizaje, las ECO han tratado de ser conceptualizadas por numerosos autores.

El primero en acuñar este término fue Selinker (1972) en su artículo “*Interlanguage*”, quién explica que las estrategias comunicativas son todos los instrumentos necesarios para la consecución de la comunicación en una lengua extranjera, especialmente aquellos que sirven para compensar determinada carencia o salvar algún obstáculo que se le presente al aprendiente de lenguas a la hora de comunicarse en una lengua no nativa (p. 209-231).

Esta concepción ha sido ampliada a lo largo del tiempo por expertos como Canale (1983) quién defiende que “*incluyen cualquier intento de mejorar la efectividad de la comunicación*” o Dörnyei y Scott (1995,1996, p.23) que las define como “*cualquier intento potencialmente intencional de hacer frente a algún problema relacionado con la lengua del que es consciente el hablante durante la comunicación*”.

Lógicamente, también existen múltiples y diversas clasificaciones de las ECO. En este TFG se ha adoptado la postura propuesta por Nakatani (2006), que las categoriza de la siguiente manera:

- Estrategias para hacer frente a problemas al hablar:
 - Estrategias socio-afectivas.
 - Orientadas hacia la fluidez.
 - De negociación de significado.
 - Orientadas hacia la adecuación.
 - De reducción y alteración del mensaje.
 - Estrategias no verbales.
 - De abandono del mensaje.
 - De intento de pensar en español.

- Estrategias para hacer frente a problemas al escuchar:
 - De negociación de significado.
 - De mantenimiento de la fluidez.
 - De audición selectiva de información.
 - De comprensión global.
 - Estrategias no verbales.
 - De oyente menos activo.
 - De orientación hacia las palabras.

4.3. METODOLOGÍAS BASADAS EN EL CONSTRUCTIVISMO PARA LA MEJORA DE ESTRATEGIAS.

Como he dicho anteriormente, el objetivo de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) es conseguir una serie de directrices para planificar y llevar a cabo actividades comunicativas en el aula que fomenten y propicien las estrategias de los alumnos. Para ello, debemos basarnos fundamentalmente en dos ejes: El constructivismo y las estrategias; que se especifican con mayor intensidad en las siguientes metodologías, enfoques o recursos: CLIL, enfoque por proyectos, aprendizaje en grupo e interacción.

4.3.1. Content Language Integrated Learning (CLIL)

El término de CLIL o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras) ha sido definido por David Marsh quién defiende que “*CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language*” (Marsh, 1994, p.7). Es decir, CLIL es entendido como la enseñanza de asignaturas no lingüísticas en una lengua extranjera.

Además, esta definición se centra la importancia de los “*dual-focused aims*”, es decir, en la doble focalización de esta metodología, centrando su importancia tanto en la lengua como en el contenido, con el objetivo de potenciar ambos. Esto va a provocar que la colaboración entre profesores se haga indispensable, ya que el docente de la lengua deberá centrarse más en esta, mientras que aquel que imparte la asignatura no lingüística tendrá como objetivo el contenido, sin corregir así errores gramaticales, lo que provocará un ambiente cálido y relajado en el aula.

Do Coyle (2002, p. 27-28), otro de los mayores representantes de esta metodología, afirma que CLIL se asienta en cuatro principios básicos:

1. El proceso de aprendizaje tiene como núcleo central el éxito del contenido y la adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión.
2. El lenguaje es un conducto para la comunicación y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje es aprendido a través de situaciones auténticas y “andamiadas”.
3. CLIL debe retar cognitivamente a los aprendices. Para ello, se debe fomentar una gran variedad de habilidades de pensamiento (*thinking skills*) en conjunción con sus BICS (habilidades de comunicación interpersonal básicas) y su CALP (competencia en el lenguaje cognitivo – académico).
4. Pluriculturalidad. Lengua, pensamiento y cultura están unidos y por lo tanto, CLIL ofrece oportunidades a los alumnos de comprender y poder interactuar con otras culturas.

Con el propósito de conseguir los objetivos tanto a nivel de lengua como de contenido y el respeto a los cuatro principios básicos, Do Coyle (1999) diseñó el instrumento de planificación de las 4 Cs', como una guía para la correcta implantación de CLIL. Este consiste en:

- Contenido: Controla el proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo que todas las decisiones dependen de este. Comprensión y construcción del propio conocimiento, a través de situaciones de andamiaje y facilitando a los alumnos autenticidad.
- Comunicación: Lengua para aprender y comunicar.
- Cognición: Es la clave de CLIL. Activa procesos cognitivos asociados a un aprendizaje significativo, en el que el alumnado es el máximo responsable.
- Ciudadanía: Conocimiento e integración de diferentes perspectivas culturales.

Como he dicho anteriormente, aunque el lenguaje no es el principal objetivo de esta metodología, debe ser accesible para los alumnos. Por ello, Coyle, Hood and Marsh (2010) diseñaron el tríptico del lenguaje que categoriza a este en tres tipos:

- *Language of learning*: Centrado en el tipo de lengua necesitada para acceder a conceptos básicos o habilidades del contenido o materia. Sus focos son gramática, funciones y nociones.
- *Language for learning*: Especializado en el tipo de lenguaje que el alumno necesita para operar en el aprendizaje.
- *Language through learning*: Focalizado en el lenguaje necesitado para interactuar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tanto con el profesor, los compañeros o los materiales.

De esta manera, el enfoque por proyectos es considerado como una de las mejores metodologías para llevar a cabo CLIL, ya que se centra en el estudiante, permitiéndole construir y desarrollar su propio conocimiento y habilidades.

4.3.2. Enfoque por proyectos.

El enfoque por proyectos está co-integrado en la metodología CLIL, siendo recomendado su uso para un correcto aprendizaje de asignaturas no lingüísticas por medio de una lengua extranjera.

Así pues, aunque no hay un concepto consensuado acerca de qué es el enfoque por proyectos o también denominado *Project Based Learning* (PSB) o *Problem Based Learning* (PBL), fue Dewey, a finales del siglo XIX, la raíz intelectual de éste, defendiendo en su libro “Experiencia y Educación” (1938/1997, p.22) que “*toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia*”.

En función de esto, el enfoque por tareas ha cobrado un gran valor en la educación, y sobre todo, en el área de *Science*. Por ello, tal y como defiende LaCueva (1996), los proyectos deben ser entendidos como el eje de la enseñanza escolar, y más especialmente en *Natural Science* ya que, al igual que explican Alberto Muñoz Muñoz y María del Rosario Díaz Perea (2009) en su artículo “Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio”:

Se inician con un punto de interés explícito o implícito, sobre el que se hacen diferentes propuestas para investigar y experimentar, organizando entre todos un plan de actuación para descubrir y trabajar, para finalmente llegar a unas conclusiones. (p.106)

Por lo tanto, se podrían extraer como características básicas de esta metodología a las siguientes:

- Aprendizaje por descubrimiento. Investigación y experimentación como proceso esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Consiste en un tipo de aprendizaje significativo y constructivista.
- Fomenta la cooperación y colaboración.
- Trabajo autónomo y responsable.
- Experimentación como elemento esencial del proceso.
- Profesor como guía y ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3.3. Aprendizaje en grupo.

Hoy en día, el aprendizaje en grupo ocupa un lugar muy privilegiado en la educación. Los términos aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo están muy unidos a este concepto, aunque hay que realizar una clara distinción entre ellos.

Por un lado, vamos a analizar una de las múltiples acepciones que engloban al término de aprendizaje cooperativo. Para ello, tendremos en cuenta la acepción de los hermanos Jonhson (1994), quienes defienden que:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (p.5)

Tal y como se puede observar en esta definición, a la hora de hablar de aprendizaje cooperativo hay que tener en cuenta cinco conceptos fundamentales.

En primer lugar, la interdependencia positiva es el elemento clave en el aprendizaje cooperativo. Siguiendo a Kagan (1999), para que ésta exista, la tarea debe estructurarse de modo que cada miembro deba cumplir una parte, y por lo tanto, sea su responsabilidad; la evaluación de los miembros de cada equipo sea interdependiente; y los recursos pueden repartirse a todos los miembros del grupo.

Otro factor fundamental es la responsabilidad individual y grupal. La primera se alcanza cuando cada miembro cumple la responsabilidad que su rol le ofrece, mientras que la grupal se da cuando el grupo consigue sus objetivos.

La interacción cara a cara estimuladora o constructivista también es un componente esencial en este tipo de aprendizaje, debido a afirmaciones tales como las realizadas por Jonshon and Jonhson (1999, p.9) quienes defienden que *“algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales solo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros”*.

Otro ingrediente clave son las prácticas o técnicas de comunicación interpersonales o grupales que consisten en enseñar a los alumnos a cómo interrelacionarse, dado que *“los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas”* (Cassany, D. 2004, p.23).

Finalmente, el quinto constituyente del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal, que debe analizar y evaluar periódica y continuadamente la forma de trabajar de los alumnos, su eficacia, aportaciones...

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo también se basa en estas ideas, y sobre todo en la idea de que colaborar es trabajar juntos para conseguir metas compartidas, lo cual se fundamenta en que *“el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras personas y en colaboración con sus compañeros”* (Vygotsky. 1978, p.8)

Gracias a estas explicaciones, se puede observar que ambos conceptos son muy similares, aunque existan pequeñas diferencias entre ellos. Es por esto, que en este TFG me referiré a la conjunción de ambos tipos cuando hable de aprendizaje en grupo.

A la hora de hablar de aprender en grupo, y más concretamente en una lengua extranjera, hay que tener en cuenta la importancia de los factores afectivos y emocionales que acompañan al proceso de enseñanza – aprendizaje. Así, expertos como Stern (1983, p.23) resume su trascendencia de esta manera: *“the affective component contributes at least as much as often more to language learning than the cognitive skills represented by aptitude assessment”*. En otras palabras, cuando hablamos de aprendizaje, los componentes afectivos y cognitivos cobran la misma relevancia.

Debido a esta preocupación pedagogos, lingüistas y psicólogos han tratado de investigar acerca de este tema. Mientras que Dulay y Burt (1977) fueron los primeros que introdujeron el concepto de filtro afectivo, fue Krashen (1985) quién lo dio forma y elaboró cinco teorías relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua extranjera:

1. La hipótesis de la adquisición de la lengua.
2. La hipótesis del orden natural.
3. La hipótesis del monitor.
4. La hipótesis del input comprensible.
5. La hipótesis del filtro afectivo.

Como este TFG no está enfocado a la enseñanza de la lengua extranjera, sino al proceso de enseñanza – aprendizaje de Ciencias Naturales a través del inglés (*Natural Science*), deberemos de tener en cuenta la cuarta y quinta teorías de este lingüista.

En primer lugar, la hipótesis del input comprensible defiende que el aprendizaje de una segunda lengua sólo se producirá si el lenguaje empleado por el profesor puede ser entendido por el alumno. Esto puede ser trasladado a la enseñanza de *Natural Science* de una manera muy sencilla: Los estudiantes únicamente serán capaces de entender los contenidos de esta asignatura si el docente emplea un nivel de lengua (inglés) un poco más elevado del nivel de competencia actual de los niños, para lo que se puede apoyar en vídeos, materiales visuales, expresión corporal...y en el caso de las Ciencias Naturales, experimentos.

De manera complementaria la teoría del filtro afectivo indica la importancia de crear un clima de clase cálido y agradable para el alumno, donde se sienta seguro y cómodo. El estado emocional de los aprendices actúa como un “filtro” para el aprendizaje de éstos. Cuando se sienten bajo presión, nerviosos, inseguros, con baja autoestima... el filtro afectivo sube, impidiendo el aprendizaje. Por lo tanto, el docente debe bajar, e incluso eliminar, esta barrera, creando una atmósfera participativa y motivadora, en la que los alumnos confíen en sí mismos.

Uniando estas dos hipótesis, se puede concluir que en una clase de *Natural Science*, el docente debe emplear una lengua acorde al nivel de competencia de los alumnos, utilizando ayudas visuales, cinéticas, etcétera. Además, deberá ser respetuoso con ellos,

considerando sus opiniones y aportaciones, sin corregir sus errores gramaticales y centrándose en el contenido, ya que es el foco de su función docente.

Uno de los mejores recursos para favorecer ambas teorías es el aprendizaje en grupo. Cuando el alumno trabaja con iguales, que normalmente comparten el nivel de competencia lingüística, se encuentra a gusto y sin la presión de la figura del profesor, por lo que el filtro afectivo disminuye y aprenden mejor.

4.4. TIPOS DE ACTIVIDADES QUE DESARROLLAN ESTRATEGIAS.

En primer lugar, para desarrollar estos tipos de estrategias, es fundamental que las actividades sean comunicativas, por lo que, lógicamente, deben estar diseñadas según el enfoque comunicativo, el cual sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera se desarrolla fundamentalmente mediante la interacción comunicativa.

Sin embargo, como este TFG está centrado en una asignatura no lingüística (*Natural Science*) las actividades deberán centrarse también en el enfoque constructivista que, unido a la anterior idea, defiende que “*el aprendizaje surge a partir del desarrollo de la interacción social*” (Williams y Burden, 1999, p.52).

De esta manera, nos centramos en una serie de actividades o tareas que emplean el lenguaje como medio de comunicación y aprendizaje, en las cuales la interacción con el profesor y entre los alumnos es necesaria para el desempeño de un determinado proyecto. Además, la experimentación desempeña un papel esencial en las clases de *Natural Science*, dado que, tal y como defienden Sosa y Rodríguez (2014):

La experimentación viene a jugar un papel importante dentro de la clase de Ciencias Naturales, en el sentido que permite debatir; a partir de las experiencias que se suscitan, dentro del aula y en la vida misma. De tal manera que, por una parte, se asume la ciencia como una construcción activa, que toma como punto de partida la experiencia, y por otra, se instaura la socialización como espacio para dinamizar el pensamiento crítico, reflexivo y propositivo (p.437).

Estas actividades se caracterizan por ser dinámicas e interactivas, donde los alumnos son los principales protagonistas, y tienen que hacer uso de diversas estrategias motivacionales, comunicativas y de aprendizaje.

Estas estrategias son “aprendibles” y por consecuencia, “enseñables” y susceptibles de mejora. Por lo tanto, para la elaboración de actividades comunicativas que desarrollen las estrategias de aprendizaje en el área de *Natural Science*, es importante que estas sigan y tengan en cuenta todos los enfoques y recursos tratados en los epígrafes anteriores (Constructivismo, estrategias de aprendizaje, CLIL, enfoque por proyectos, aprendizaje en grupo e interacción), así como el enfoque comunicativo que defiende que se aprende comunicando, es decir, empleando la lengua.

Es significativo que el alumno desarrolle estrategias motivacionales, de aprendizaje y comunicativas ya adquiridas de manera autónoma, aunque de la misma forma es trabajo del docente fomentarlas mediante actividades directas o indirectas, así como impulsar la creación de nuevas, con el objetivo de que la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades del alumno sea lo más completo e íntegro posible, creando personas autónomas y responsables de su aprendizaje, que saben adaptarse a distintos contextos y contenidos.

5. DISEÑO PRÁCTICO.

ESTUDIO EN LAS AULAS DE 6ºA Y 6ºB DE PRIMARIA.

5.1 Introducción.

Partiendo de la base teórica anterior, este apartado se centrará en el estudio de las estrategias motivacionales, de aprendizaje y de comunicación en la lengua extranjera inglés que los alumnos de 6º A y 6º B de primaria emplean en el área de *Natural Science* mediante actividades comunicativas.

Además, esta investigación tratará sobre el empleo de dichas estrategias desde una perspectiva interactiva, según la cual se supone que el incremento de un tipo de éstas, provocará una importante mejora en las demás.

5.2 Procedimiento.

Con el propósito de realizar un estudio más detallado y profuso sobre si las actividades comunicativas en el área *Natural Science* mejoran las estrategias motivacionales, comunicativas y de aprendizaje, se ha llevado a cabo una investigación de tipo cuasiexperimental con pretest y postest.

El motivo de la elección del método cuasiexperimental se basa, principalmente, en la imposibilidad de seleccionar una muestra aleatoria, la cual está obligatoriamente compuesta por los alumnos de 6ºA y 6ºB de Educación Primaria del Centro Cultural Vallisoletano. Además, la disposición de un grupo control ha sido imposible, por lo que se ha decidido realizar la comparación entre aquellos alumnos que realicen *Natural Science* en inglés y aquellos que lo hagan únicamente en español.

Conjuntamente, debido a la gran relevancia en el ámbito educativo y a la correcta adecuación con el objeto de estudio del presente TFG, se ha llevado a cabo un pretest y postest, usando test validados que se han adaptado *ad hoc*. Para ello, se ha realizado en la segunda semana de prácticas (28/02/2016 – 01/03/2016) un pretest en ambos grupos, después se ha implementado una Unidad Didáctica en el área de *Natural Science* con

actividades comunicativas, y finalmente, en la décima semana de prácticas (02/05/2016 - 06/15/2016), se ha vuelto a hacer un posttest.

5.3 Objetivos del estudio.

Los objetivos de la presente investigación son:

- Fomentar la creación o el desarrollo de estrategias motivacionales, comunicativas y de aprendizaje en los alumnos mediante el empleo de actividades comunicativas en el área de *Natural Science*.
- Potenciar actividades en grupo, colaborativas y cooperativas en *Natural Science*.

5.4 Hipótesis y variables.

La hipótesis sobre la que se sostiene este estudio es: Las actividades comunicativas de la lengua extranjera inglés en el área de *Natural Science* mejoran las estrategias motivacionales, comunicativas y de aprendizaje de los alumnos de 6ºA y 6ºB de Educación Primaria en el Centro Cultural Vallisoletano de la provincia de Valladolid.

Tal y como ha sido explicado en el marco teórico, por estrategias motivacionales se refiere a aquellas que el alumno emplea con el propósito de obtener sus objetivos académicos, tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales; por estrategias comunicativas a las ECO y por de aprendizaje a las explicitadas por Rebecca Oxford.

La variable independiente, es decir, la que se manipula, consiste en el empleo de actividades comunicativas, mientras que la dependiente, la que se mide, radica en la variación en el uso de estrategias por parte del alumno.

5.5 Instrumentos.

5.5.1 Recogida de datos.

En primer lugar, la elección del cuestionario como instrumento de recogida de datos ha sido realizada gracias a afirmaciones como la de Rebecca Oxford (1996, p.35), la cual defiende que “*los cuestionarios se sitúan entre los medios más eficientes y completos para evaluar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas*”.

Además, con el propósito de llevar a cabo una investigación que pueda ser más objetiva y detallada acerca del tema, se ha decidido emplear cuestionarios previamente validados.

Es importante recalcar el anonimato y la confidencialidad de los datos, asignando de manera completamente aleatoria un número a cada uno de los casos que han participado en el estudio.

Finalmente, señalar que la presente investigación ha sido consensuada tanto por parte de los padres como de los alumnos, los cuales han firmado un acuerdo en el que se comprometen a ser parte de ésta (Anexo 1).

5.5.1.2 Cuestionarios.

Debido a que el presente estudio abarca las estrategias motivacionales, de aprendizaje y comunicativas, se ha considerado oportuno estudiar estos tres bloques de manera independiente pero interaccionada.

A tal efecto, para las estrategias de motivación y de aprendizaje se ha seleccionado el cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Anexo 2) diseñado con el propósito de conocer las orientaciones motivacionales de los alumnos y sus estrategias de aprendizaje (Pintrich, Smith, Garcia, y McKeachie, 1991).

Aunque el MSLQ original está compuesto por 81 ítems, se ha considerado oportuno reducir este número a 33, estando compuesta la parte motivacional por 13 y la de aprendizaje por 20. Otra de las modificaciones que se han visto adecuadas ha sido el optar por la escala Likert, y por lo tanto, este cuestionario, inicialmente elaborado con una escala del 1-7, ha sido cambiado a una del 1-5.

MOTIVATED STRATEGIES	ITEMS
Intrinsic Goal Orientation	1,5,6,9
Extrinsic Goal Orientation	-
Task Value	3,12
Control of Learning Beliefs	13
Self-Efficacy for Learning Performance	4,7,10,11
Test Anxiety	2,8

Tabla 1: *Clasificación de estrategias motivacionales en el MSLQ.*

LEARNING STRATEGIES	ITEMS
Direct strategies	
• Memory strategies	19
• Cognitive strategies	1,5,16,20
• Compensation strategies	-
Indirect strategies	
• Metacognitive strategies	3,7,10*,13,14,15,18
• Affective strategies	4,6,10*,17
• Social strategies	2,8,9,11,12

10* Puede ser considerada una mezcla de ambas

Tabla 2: *Clasificación de estrategias de aprendizaje en el MSLQ según Rebecca Oxford.*

Tal y como se puede observar, este cuestionario une las estrategias motivacionales y de aprendizaje ya que presupone que, en un estudiante modelo la motivación está directamente relacionada a la consciencia y regulación propia del aprendizaje. Esta idea es apoyada en afirmaciones como *“motivation is dynamic and contextually bound and that learning strategies can be learned and brought under the control of the student”* (Duncan & McKeachie, 2005, p. 117); es decir, la motivación de los estudiantes va a depender de la asignatura, el profesor, etcétera, al igual que el empleo de unas estrategias de aprendizaje u otras.

Por otro lado, para el análisis de las estrategias comunicativas (ECO) se ha empleado la parte cuantitativa del cuestionario sobre uso de ECO para el estudiante de E/LE, que consiste en la adaptación del original “Oral Communication Strategy Inventory” de Nakatanni (2006) (Anexo 3).

Al igual que el anterior y con el objetivo de adaptarlo a los alumnos de 6° de primaria, se ha reducido el número de ítems, conformado la parte de *speaking* 31 y la de *listening* 26. También se les presenta mediante una escala Likert con un rango de respuestas del 1 al 5, siendo 1 nunca y 5 siempre, por lo que pertenece al tipo de cuestionario estructurado.

COMMUNICATIVE STRATEGIES

ITEMS

Speaking strategies	
• Socio affective strategies	10,24,25,28,29,30,31
• Fluency oriented	3,11,12,13,14
• Of negotiaton of meaning	8,20,21
• Adaptation oriented	2,7,9,17,18,26
• Of reduction and alteration of the message	4,5,22
• Non-verbal strategies	15,16,19
• Of renouncement of message	6,23,27
• Of try to think in Spanish	1
Listening strategies	
• Of negotiation of meaning	10,15,19,20,21,22,23
• Of fluency maintenance	3,16
• Of selective listening	5,12
• Of global comprehension	6,7,9
• Non-verbal strategies	14,17,18
• Of less active listener	8,24
• Worded orientation	1,2,3,4,11,25,26

Tabla 3: *Clasificación de las ECO presentadas en el cuestionario según Nakatanni (2006).*

5.6 Participantes.

El grupo de alumnos que ha realizado este estudio se encuentra en las clases de 6º A y 6º B de Educación Primaria en el CCV.

De esta manera, la muestra está compuesta por 49 estudiantes, de los cuales 37 están inmersos en el proyecto bilingüe del colegio, por lo que realizan *Natural Science*, mientras que 12 imparten estas clases en español.

Grupo clase	Número total de alumnos	Número de alumnos que cursan <i>Natural Science</i>	Número de alumnos que cursan Ciencias Naturales	Frecuencia de enseñanza	Nivel de Inglés (según el MCER*)
6º A	24	16	8	2 horas (en 3 sesiones)	A1-A2
6ª B	25	21	4	2 horas (en 3 sesiones)	A1-A2

*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Tabla 4: *Descripción de la muestra.*

5.7 Análisis de resultados.

Con el objeto de realizar un análisis de los datos recogidos en la presente investigación, se ha decidido examinar los datos recogidos tanto en el pretest como en el postest, calculando las medias y varianzas de éstos y comparándolos como se ha considerado más oportuno.

Para ello, se han estudiado las estrategias empleadas por los alumnos de *Natural Science* y de Ciencias Naturales antes de implantar la Unidad Didáctica, después de efectuarla, así como la modificación de éstas en los estudiantes que cursan dicha asignatura en la lengua extranjera inglés.

5.7.1 Análisis de los datos relacionados con estrategias motivacionales. .

El gráfico 1 ha sido realizado a partir de los resultados recogidos de las tablas 7 y 8 (Anexo 5) que proceden del análisis de los datos encontrados en las tablas 5 y 6 (Anexo 4); mientras que el 2 ha tomado los datos referentes a las tablas 9 y 10 (Anexo 6) cuyo estudio se explicita en las tablas 11 y 12 (Anexo 7). Dichos anexos y los posteriores están presentes en el CD adjuntado con este TFG.

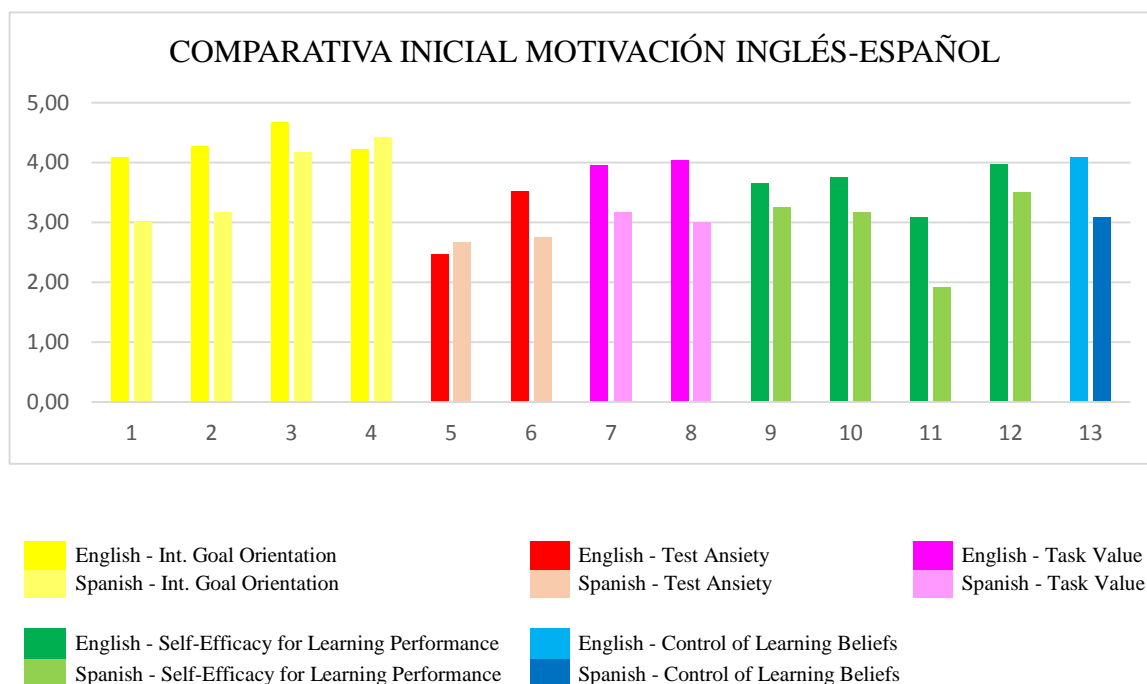


Gráfico 1: Comparación inicial (pretest) de la media de uso estrategias motivacionales entre los estudiantes de Natural Science y Ciencias Naturales.

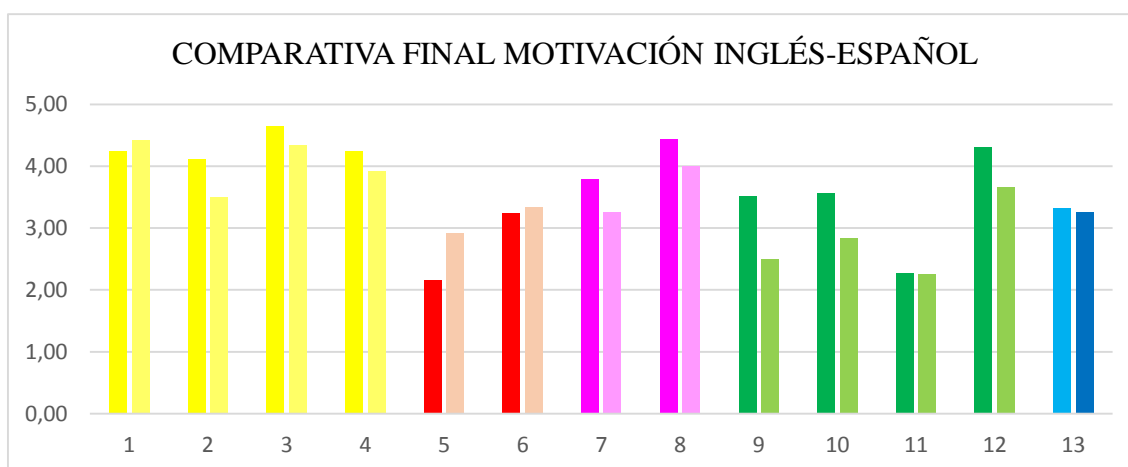


Gráfico 2: Comparación final (postest) de la media de uso estrategias motivacionales entre los estudiantes de Natural Science y Ciencias Naturales.

De esta manera, gracias a lo que presentan los gráficos 1 y 2, podemos concluir que los alumnos que cursan asignaturas no lingüísticas a través de un idioma extranjero, generalmente, están más motivados hacia las clases que se imparten en dicho idioma.

Así pues, en cuanto a la *Intrinsic Goal Orientation*, los estudiantes bilingües tienen una motivación interna mayor, es decir, se perciben de una manera más positiva a sí mismos. Esto podría explicarse debido a una mayor seguridad con la lengua vehicular.

En segundo lugar, en lo referente a *Test Anxiety*, los alumnos que cursan todo en español presentan pensamientos más negativos a la hora de enfrentarse a un examen en la lengua no materna. Estos resultados están íntimamente ligados con los presentados anteriormente, dado que a menor seguridad en uno mismo, mayor pensamiento de fracaso.

En relación a la *Task Value*, los estudiantes bilingües presentan un mayor aprecio hacia las clases. El nivel de los no bilingües hacia la valoración de lo aprendido en el colegio también es bastante positiva.

Cuartamente, el *Self-Efficacy for Learning Performance* está más nivelado en ambos casos, aunque los alumnos de *Natural Science* presentan una mayor creencia de éxito ante el alcance de objetivos (ítems 9 y 12) así como de confianza propia y de eficacia personal (ítems 10 y 11).

Finalmente, en correspondencia al *Control of Learning Beliefs*, los estudiantes bilingües se consideran más eficaces, competentes y autónomos que aquellos que no lo son.

Es importante tener en cuenta que el nivel de motivación de todos los estudiantes ha variado a lo largo de las semanas, tanto en los alumnos que cursan *Natural Science* como aquellos que hacen Ciencias Naturales. Probablemente este cambio se produzca debido al cansancio y al estrés del curso. Un claro ejemplo de esto se explicita en el ítem 11 del gráfico 2, donde es posible observar la igualación entre estudiantes bilingües y no bilingües.

Dicho esto y con el propósito de continuar comprobando el objeto principal de análisis del presente TFG, se hace necesaria una comparativa sobre la motivación inicial y final de los estudiantes tras la aplicación de una Unidad Didáctica sobre *Natural*

Science. Para lograrlo se ha elaborado el siguiente gráfico procedente del análisis de los datos de las tablas 7 (Anexo 5) y 11 (Anexo 7).

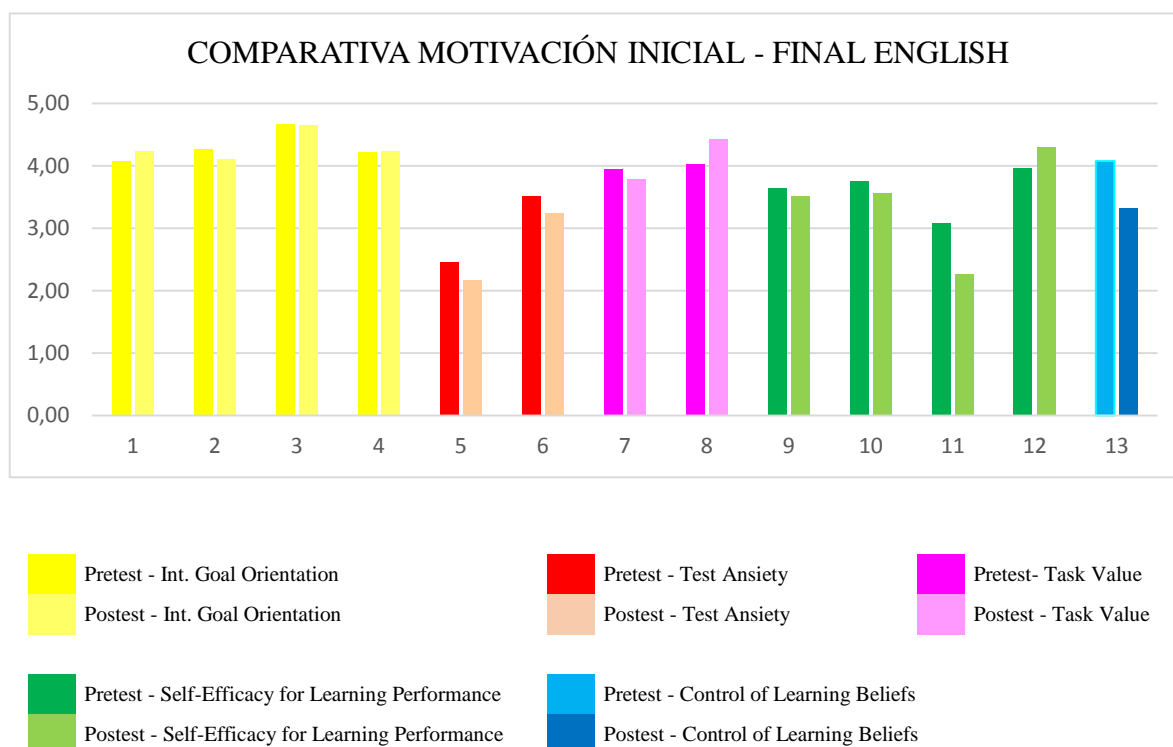


Gráfico 3: Comparación de la media de uso de estrategias motivaciones entre los datos recogidos en el pretest y posttest de los estudiantes de Natural Science.

Tal y como se observa en el gráfico 3, la diferencia motivacional entre el pretest y el posttest realizado a los alumnos que cursan asignaturas bilingües ha sufrido pequeñas variaciones.

En primer lugar y en relación al *Intrinsic Goal Orientation*, la motivación interna de los estudiantes permanece muy similar, presentando algunos altibajos casi imperceptibles.

En cuanto al *Test Anxiety*, tras implantar la Unidad Didáctica, los alumnos presentan una menor ansiedad con respecto a los exámenes, eliminando gran parte de los pensamientos negativos a la hora de enfrentarse a uno de éstos.

Terceramente, la *Task Value* se presenta de una manera algo confusa ya que en el ítem 7 (*I think I will be able to use what I have learnt in these classes*) disminuye ligeramente su valor mientras que en el 8 (*I think this class is useful for me*) aumenta. Así

pues, se puede concluir que tienen una percepción del valor de la tarea bastante similar al que poseían anteriormente.

En correspondencia a *Self-Efficacy for Learning Performance*, los estudiantes presentan una menor confianza en sí mismos, en su nivel de eficacia personal.

Finalmente, en relación al *Control of Learning Beliefs* los alumnos se consideran menos competentes, lo cual está directamente relacionado con lo anterior. Probablemente, esto sea causado al cansancio del curso y a la gran cantidad de exámenes a los que están siendo sometidos, lo que les hace sentirse más inseguros y nerviosos.

5.7.2 Análisis de los datos relacionados con estrategias de aprendizaje.

Siguiendo la metodología anterior y con el objetivo de estudiar el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos se han diseñado tres gráficos.

Como consecuencia, el gráfico 4 ha sido diseñado a partir de los datos en el anexo 8 (tablas 13 y 14) cuya media y varianza han sido calculadas en el anexo 9 (tablas 15 y 16); siendo la primera de éstas la que se muestra en dicho gráfico. Lo mismo ha ocurrido con el gráfico 5, cuyos datos están presentes en el anexo 10 (tablas 17 y 18) mientras que su análisis se encuentra en el número 11 (tablas 19 y 20).

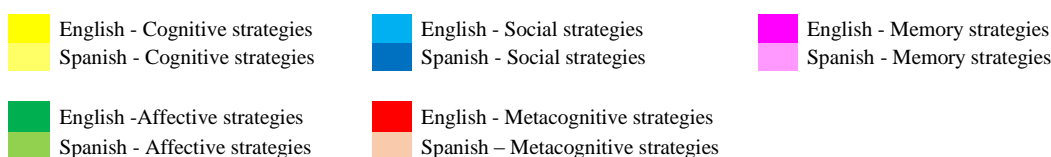
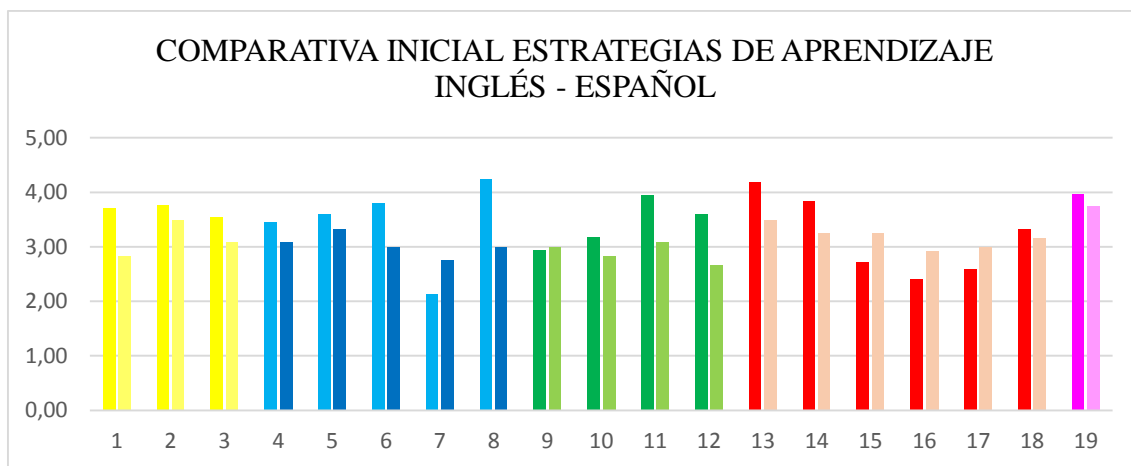


Gráfico 4: Comparación inicial (pretest) de la media de uso estrategias de aprendizaje entre los estudiantes de Natural Science y Ciencias Naturales.

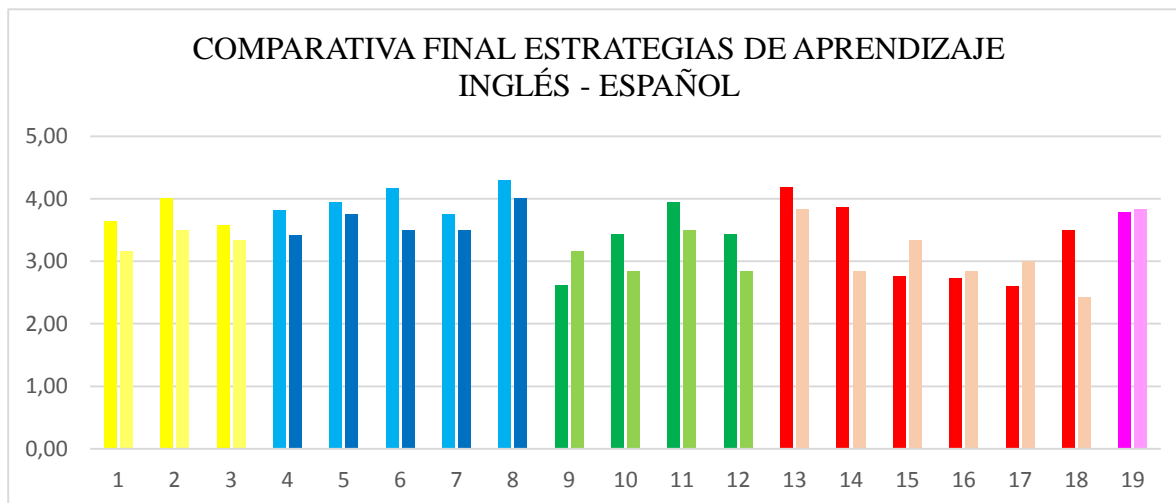


Gráfico 5: Comparación final (postest) de la media de uso estrategias de aprendizaje entre los estudiantes de Natural Science y Ciencias Naturales.

Así pues y tal y como se muestra en los gráficos 4 y 5 , podemos observar que el uso de estrategias cognitivas entre el alumnado bilingüe y no bilingüe difiere, poseyendo los estudiantes que cursan asignaturas como *Natural Science* un mayor nivel de empleo

de éstas, como por ejemplo realizar resúmenes, *mindmaps*, razonar sobre lo estudiado, etcétera.

Por otro lado, y siguiendo con la tipología de estrategias de aprendizaje directas, es posible observar en ambos gráficos que los alumnos emplean de igual manera tanto las estrategias cognitivas como las memorísticas.

Sin embargo, en correspondencia con las estrategias indirectas, en la mayoría de los casos las sociales son mayoritariamente empleadas por los alumnos bilingües, excepto en el caso del ítem 7 (*I ask the teacher to explain words I don't understand well*) donde su uso aumenta considerablemente en aquellos que tienen Ciencias Naturales.

Las estrategias afectivas que permiten reducir la ansiedad y automotivarse también son más empleadas en los estudiantes bilingües. Este apartado está íntimamente relacionado con la motivación de los estudiantes analizada en el sub-epígrafe anterior 5.7.1.

Asimismo, y siguiendo con la tipología de estrategias indirectas, destaca el mayor empleo por parte de los alumnos monolingües de determinadas estrategias metacognitivas, como por ejemplo el ítem 15 (*During class time I often miss important points because I'm thinking of other things*). Además, éstos también aumentan su uso en el gráfico 4 de estrategias tales como la 17 (*I often feel so lazy or bored when I study for this class that I quit before I finish what I planned to do*); lo cual puede suponer la mayor implicación de aquellos que cursan *Natural Science* en dicha asignatura.

De esta manera, es importante extraer, a modo de conclusión, que los alumnos monolingües emplean un menor número de estrategias de aprendizaje que los que no lo son, aplicando en una cantidad mucho menor las indirectas que las directas.

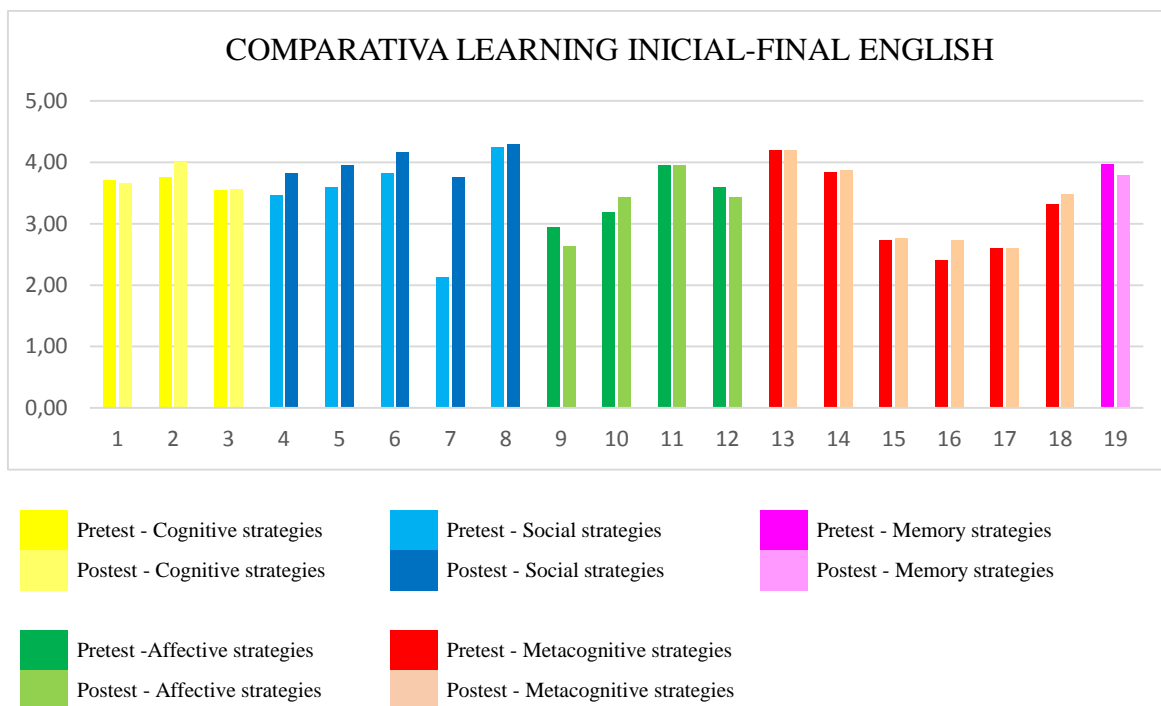


Gráfico 6: Comparación de la media de uso estrategias de aprendizaje entre los datos recogidos en el pretest y posttest de los estudiantes de *Natural Science*.

El gráfico 6 obtenido a través de las tablas 15 (Anexo 9) y 19 (Anexo 11) presenta la variación del uso de estrategias de aprendizaje de los alumnos que cursan *Natural Science* tras la aplicación de la Unidad Didáctica.

De esta manera, podemos observar cómo la mayoría de estrategias directas permanecen bastante similares en ambos casos, existiendo pequeñas variaciones que no influyen realmente a un cambio en el empleo de éstas.

Por otro lado las estrategias indirectas presentan mayores permutaciones. Así pues, en cuanto a las sociales, todas ellas han aumentado su nivel de uso aunque el cambio más impactante se puede observar en el ítem 7 (*I ask the teacher to explain words I don't understand well*). Esto puede ser debido a varias razones, como por ejemplo a un incremento de inseguridad causado por el incipiente fin del curso académico. En las estrategias afectivas las diferenciaciones son bastante insignificantes.

Por lo tanto, la implantación de esta Unidad Didáctica no ha supuesto grandes modificaciones en las estrategias de aprendizaje de los alumnos y aunque alguna de ellas ha sufrido aumentos, lo adecuado sería realizar este estudio con un mayor tiempo de actuación, para así poder juzgar si estos incrementos son realmente significativos o no.

5.7.3 Análisis de los datos relacionados con estrategias comunicativas.

5.7.3.1 Estrategias comunicativas de *speaking*.

En este apartado se procederá al análisis de las estrategias comunicativas que los alumnos emplean al hablar en la lengua extranjera inglés. Para ello, primero se han comparado a los estudiantes que cursan asignaturas no bilingües con los que no a través de los gráficos 7 (cuyos datos proceden del análisis de los datos del anexo 12 - tablas 21 y 22 - realizado en el anexo 13 - tablas 23 y 24 -) y 8 (datos del anexo 14 - tabla 25 y 26 - y análisis de estos en el 15 - tablas 27 y 28 -).

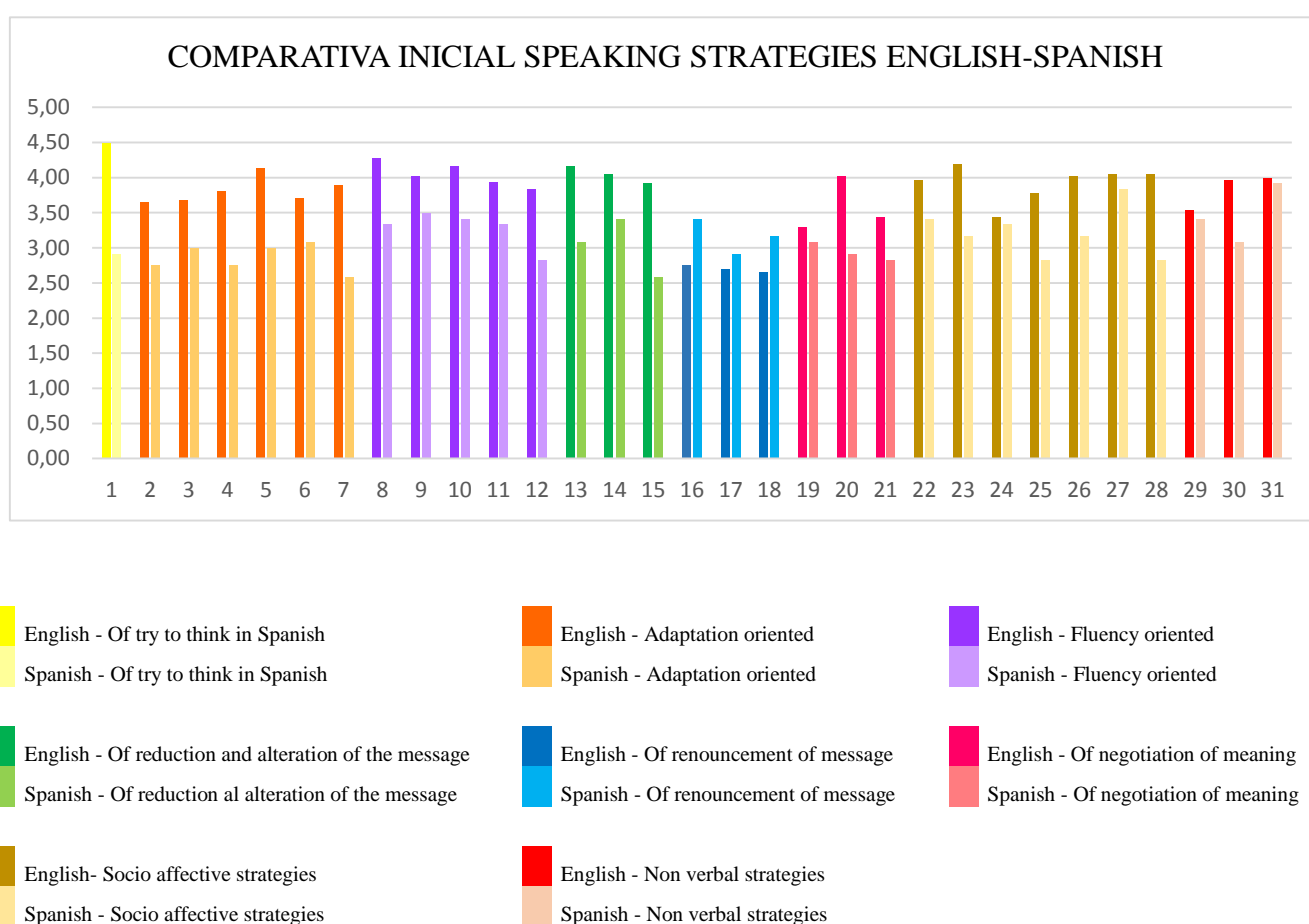


Gráfico 7: Comparación inicial (pretest) de la media de uso estrategias comunicativas de *speaking* entre los estudiantes de *Natural Science* y *Ciencias Naturales*.

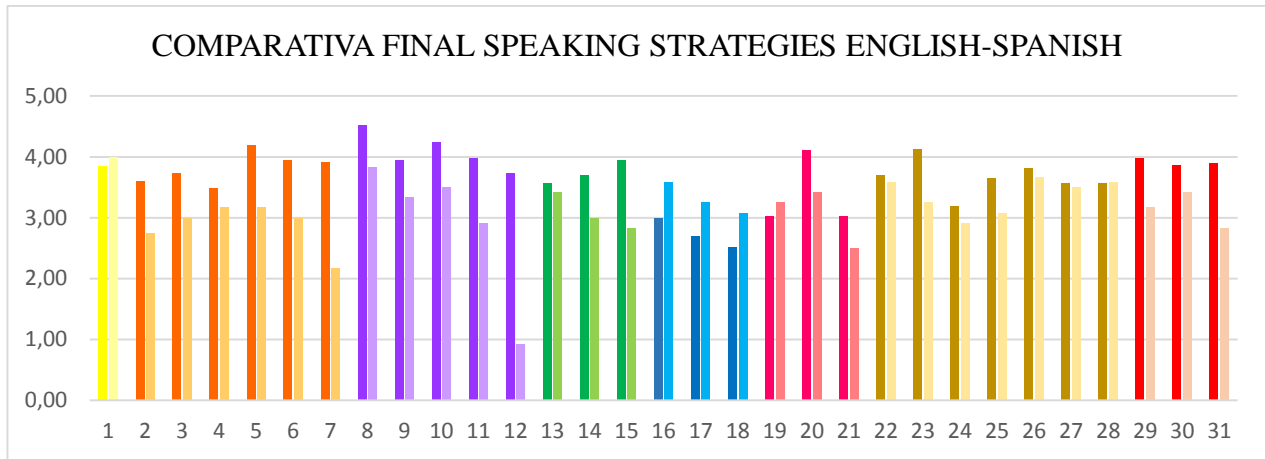


Gráfico 8: Comparación final (postest) de la media de uso estrategias comunicativas de speaking entre los estudiantes de Natural Science y Ciencias Naturales.

Tal y como se puede observar en los gráficos 7 y 8, el uso de las estrategias comunicativas de producción oral (*speaking*) en el idioma extranjero inglés difiere en función de si los estudiantes cursan asignaturas bilingües o no.

En primer lugar y en cuanto al intento de pensar primero en español, es sorprendente ver como ambos grupos de alumnos recurren a ello; aunque sin embargo, tal y como se explicará posteriormente, aquellos a los que se les imparte *Natural Science* han reducido notablemente su uso.

Correspondiente al *adaptation oriented*, es decir, a la adaptación del discurso producido en función del discurso, se nota como, en ambos casos, los estudiantes bilingües emplean más este tipo de estrategias como corregir sus errores, emplear expresiones aprendidas, etcétera.

Asimismo, en función del *fluency oriented*, ambos grupos de estudiantes buscan por fluidez en su habla inglesa. A pesar de esto, es impactante observar el ítem 12 (*I pay attention to the conversation flow*) del gráfico 8, en el cual los estudiantes de Ciencias Naturales afirman que no prestan atención a la fluidez de la conversación en la que están inmersos.

En cuanto a la reducción y/o alteración del mensaje los de *Natural Science* son más eficaces a la hora de comprimir o reemplazar el mensaje en caso de dificultades.

Unido estrechamente a lo anterior, en las estrategias de renuncia del mensaje se observa como los monolingües son más propensos a abandonar o dejar mensajes

inacabados, mientras que los que no lo son, tratan de comunicarse a pesar de tener dudas o problemas.

Igualmente, en las estrategias de negociación de significados, ambos grupos de estudiantes tratan de lograrlo y son conscientes de ello, aunque sin embargo, en ítems como el 20 (*I make comprehension checks to ensure the listener understands what I want to say*) es donde los estudiantes bilingües adquieren mejores resultados.

En relación a las estrategias socio afectivas, tanto los alumnos que cursan Ciencias Naturales como los de *Natural Science* son consecuentes de la eficacia de su uso, por lo que presentan un gran empleo de éstas.

Finalmente, las *non verbal strategies* también son fuertemente empleadas por los estudiantes mono y bilingües, prestando atención al contacto visual, a los gestos, a la reacción del que escucha, etcétera.

Por lo tanto, se puede concluir que tanto los alumnos que cursan todas las asignaturas en español como aquellos que tienen alguna en inglés, tratan de comunicarse en el idioma extranjero de la mejor manera posible. Sin embargo, es cierto que los segundos presentan mayores estrategias a la hora de enfrentarse a determinados problemas, hecho que podría estar propiciado por el mayor uso de la lengua no materna como medio de comunicación.

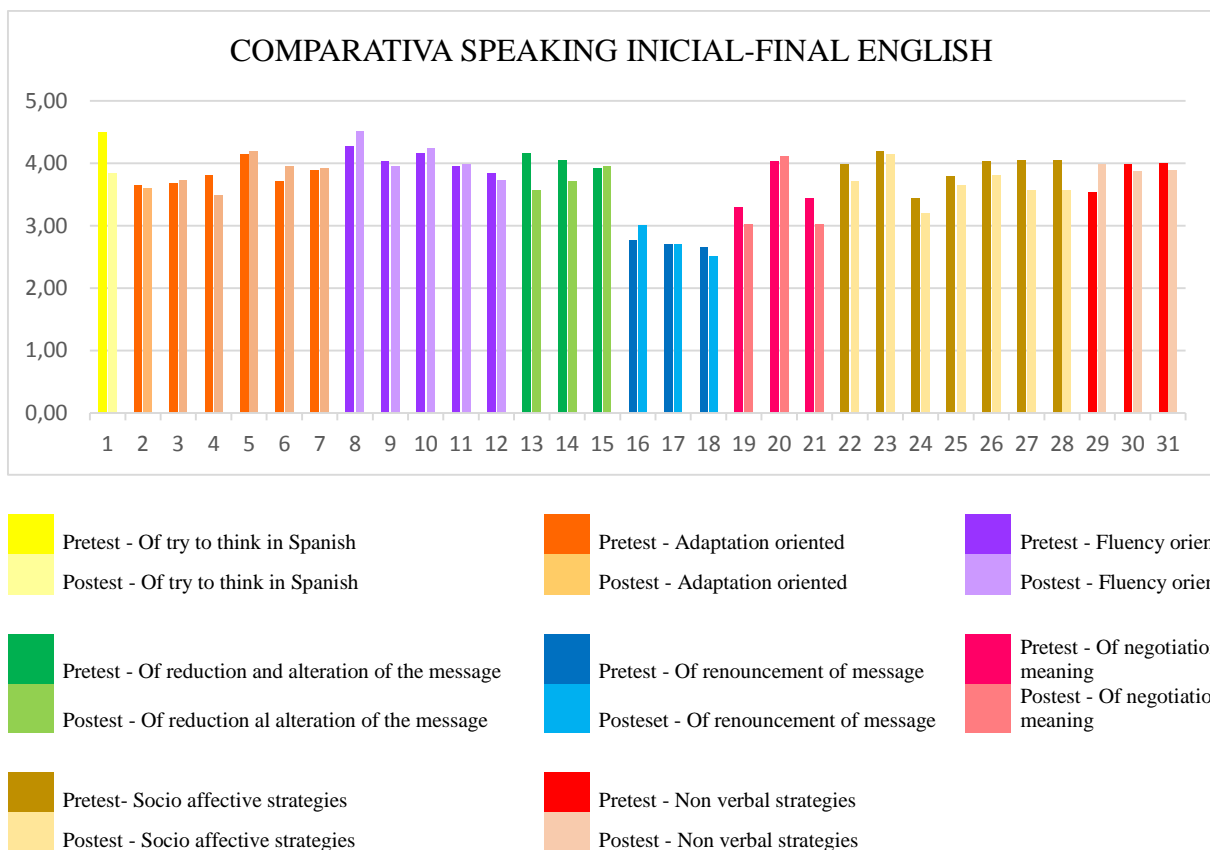


Gráfico 9: Comparación de la media de uso estrategias comunicativas de speaking entre los datos recogidas en el pretest y postest de los estudiantes de Natural Science.

El gráfico 9 realizado a partir de las tablas 23 (anexo 13) y 27 (anexo 15) muestra la comparación sobre el uso de las estrategias de *speaking* de los alumnos antes y después de implantar la Unidad Didáctica.

De esta manera se puede observar que éstos han reducido considerablemente el pensar en español antes de enunciar la frase en inglés, lo cual es favorable.

Asimismo y en cuanto al *adaptation oriented*, los niveles de uso han tenido variaciones casi imperceptibles; al igual que en las relacionadas con *fluency oriented*.

En cuanto a la reducción y/o alteración del mensaje, los alumnos bilingües lo hacen menos. Este hecho puede ser considerado de dos formas: Por un lado que su nivel de competencia comunicativa inglesa sea mayor y por lo tanto no sea necesario que modifiquen el mensaje inicial o que, por otro lado, no reduzcan o reemplacen el mensaje porque no deseen negociar el significado con su interlocutor, tal y como se observa en el empleo de las estrategias respectivas a esta tipología.

Correspondiente a *renouncement of the message*, los estudiantes permanecen prácticamente igual, rindiéndose menos si no saben cómo expresarse adecuadamente.

Finalmente, y en relación a las estrategias socio afectivas y no verbales, éstas han sufrido muy pocas variaciones, pudiendo achacarlas éstas al margen de error del propio estudio.

Por lo tanto y gracias a la Unidad Didáctica, los alumnos sí que han sufrido pequeñas mejoras en su producción oral en la lengua extranjera, aunque muchas de éstas y debido al pequeño espacio de tiempo y muestra, son casi imperceptibles.

5.7.3.2 Estrategias comunicativas de *listening*.

Finalmente, en este subepígrafe se analizarán las estrategias comunicativas del *listening* en los alumnos de 6º de primaria, comparando, en primer lugar, a aquellos que cursan asignaturas bilingües con los que no. Después, y con el propósito de observar si la implantación de la Unidad Didáctica ha potenciado su competencia comunicativa en la lengua extranjera, se compararán a los alumnos que cursan *Natural Science* tanto antes como después de su puesta en práctica.

Para la primera parte de este análisis se emplearán los gráficos 10 (cuyos datos proceden del anexo 16 –tablas 29 y 30- y el análisis de éstos calculando la media y varianza en el anexo 17 –tablas 31 y 32-) y 11 (datos en el anexo 18 –tablas 33 y 34- y su análisis en el anexo 19 –tablas 35 y 36-).

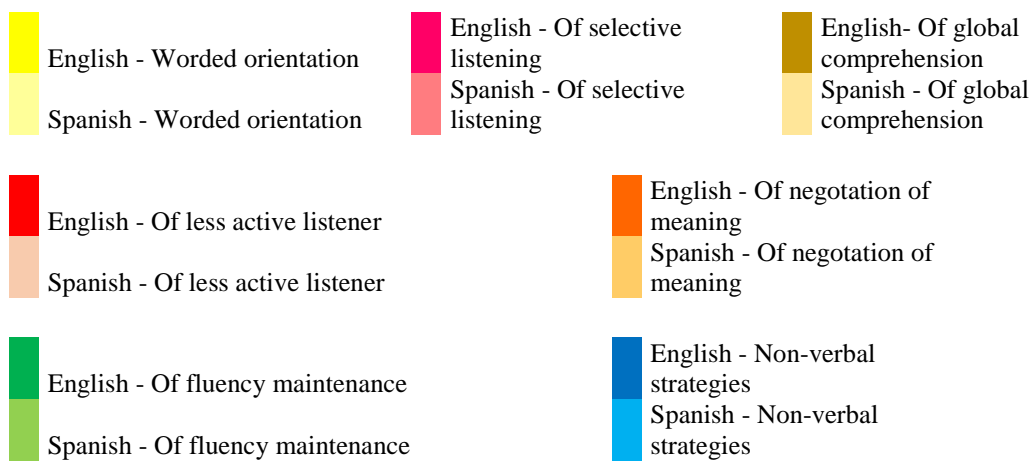
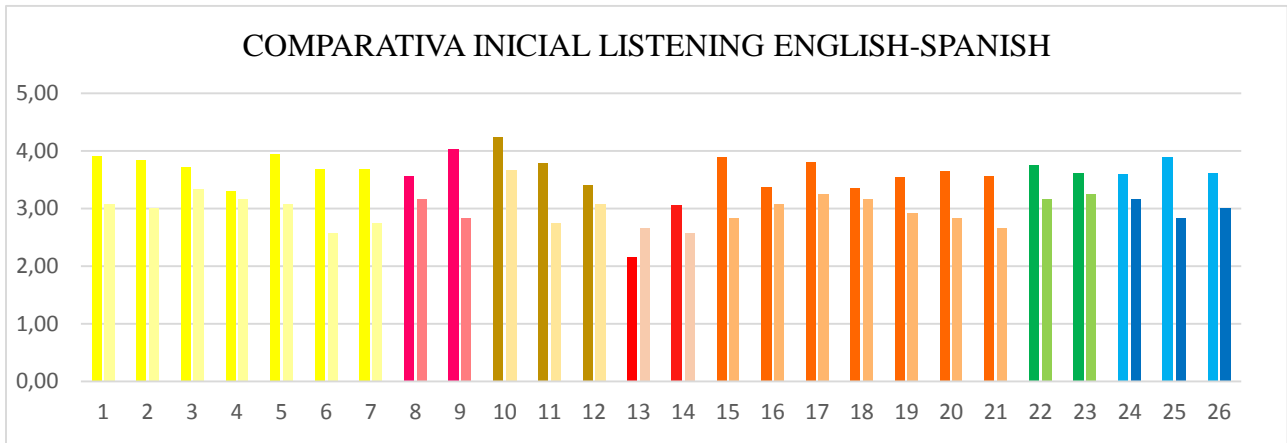


Gráfico 10: Comparación inicial (pretest) de la media de uso estrategias comunicativas de listening entre los estudiantes de Natural Science y Ciencias Naturales.

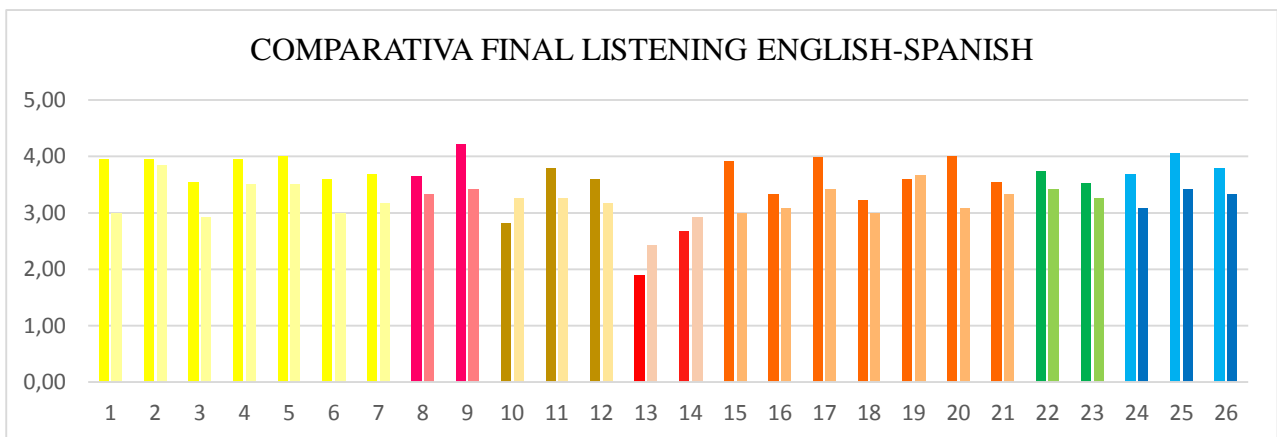


Gráfico 11: Comparación final (postest) de la media de uso estrategias comunicativas de listening entre los estudiantes de Natural Science y Ciencias Naturales.

Tras la observación de los gráficos 10 y 11, se deduce que el uso de las estrategias a la hora de escuchar y por lo tanto de aprender en la lengua inglesa, difieren en los estudiantes bilingües y en los que no lo son.

Por lo tanto, en relación a la *worded orientation*, aquellos que cursan *Natural Science* son más conscientes del orden de las palabras, fijándose en la partícula interrogativa cuando oyen una pregunta, prestando atención al sujeto y al verbo, etcétera.

En cuanto a la escucha selectiva, es notorio como los estudiantes bilingües también emplean un mayor uso de recursos para lograrlo; aunque sin embargo, los monolingües presentan una gran mejora del gráfico 10 al 11.

Íntimamente relacionado con lo anterior, ambos grupos de alumnos buscan adquirir una comprensión global acerca de lo escuchado y es por eso que, por ejemplo tratan de adivinar la intención en función del contexto. Es significativo ver como en el ítem 10 del gráfico 11 (*I try to respond to the speaker even when I don't understand him/her perfectly*), los alumnos de Ciencias Naturales asumen que tratan de responder aunque no entiendan lo que les han dicho. Este hecho puede ser considerado positiva o negativamente: Por un lado, puede ser porque tienen menor competencia y no les importa si no entienden nada; o por otro lado, porque son más resolutivos que aquellos que cursan *Natural Science*.

En cuanto a *less active listener*, mientras que en el gráfico 10 se observan pequeñas variaciones, en el gráfico 11 éstas se resuelven completamente. Así pues, los alumnos monolingües son más propensos a focalizarse únicamente en expresiones familiares o a no importarles si no entienden lo que han escuchado (relacionado con el apartado previamente explicado).

Asimismo, en relación a la negociación de significado, ambos grupos de estudiantes tratan de lograrlo mediante el uso de estrategias como dar ejemplos, pedir emplear palabras más sencillas o reducir el ritmo de habla, etcétera. Sin embargo, es significativo ver cómo los bilingües recurren más a este tipo de estrategias que los que no lo son.

En relación al mantenimiento de la fluidez los estudiantes de *Natural Science* prestan mayor atención al ritmo, pronunciación, entonación, etcétera, del que habla.

Finalmente y correspondiente a las estrategias no verbales tales como enviar señales de comunicación para mostrar desentendimiento, fijarse en las señales enviadas a través de gestos, contacto visual, etcétera, los alumnos bilingües son más conscientes de su importancia y consecuentemente, tratan de estar más atentos ante ellas.

Por lo tanto, es bastante significativo el cómo los alumnos que cursan *Natural Science* han desarrollado mejores estrategias a la hora de escuchar en el idioma extranjero y cómo se preocupan por entender y captar la intención del hablante de la mejor manera posible, empleando recursos gestuales, preguntando al interlocutor, centrándose en determinadas partes del discurso, etcétera.

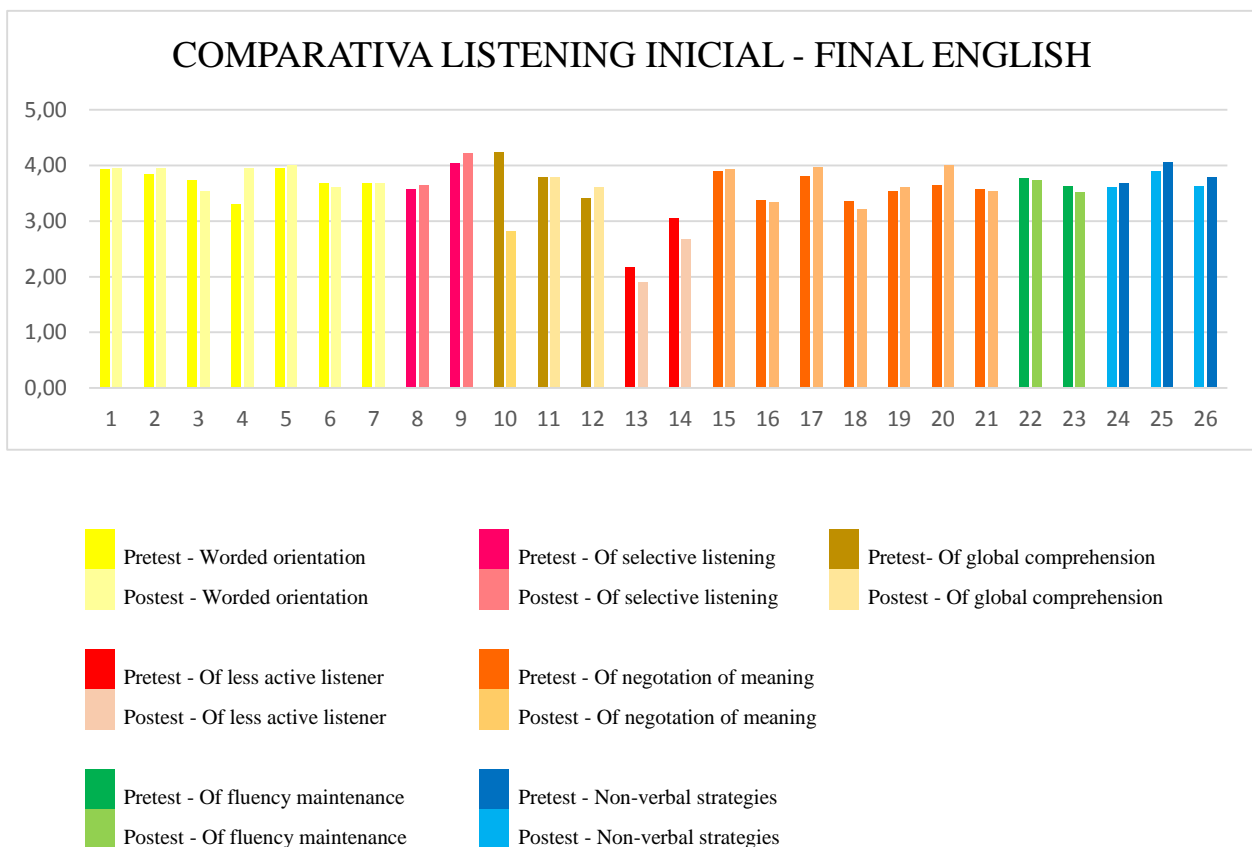


Gráfico 12: Comparación de la media de uso estrategias comunicativas de listening entre los datos recogidas en el pretest y posttest de los estudiantes de *Natural Science*.

El gráfico 12 (extraído a partir de las tablas 31 –anexo 17- y 35 –anexo 19-) muestra la comparación del empleo de las estrategias de *listening* entre los estudiantes de *Natural Science*, antes y después de implantar la Unidad Didáctica.

De esta manera se puede observar como aquellas orientadas al orden de las palabras son usadas con una frecuencia muy similar en ambos casos, variando únicamente de manera significativa el ítem 4 (*I pay attention to the words which the speaker slows down or emphasizes*), por el cual los alumnos tratan de centrar su atención en aquellas palabras en las que el hablante hace hincapié.

En cuanto a la escucha selectiva, ha habido un pequeño incremento en su empleo; algo que difiere a aquellas relacionadas con la comprensión global que aunque la mayoría también ha permanecido similar en el ítem 10 (*I try to respond to the speaker even when I don't understand him/her perfectly*) ha disminuido considerablemente, lo que puede estar debido a que tratan de entender perfectamente lo que dicen ya que si no lo hacen, emplean otras estrategias como pedir ejemplos, fijarse en sus expresiones, etcétera.

Asimismo y en relación a las estrategias de *less active listener*, éstas han disminuido, lo cual es positivo dado que significa que son más activos a la hora de escuchar.

En relación a la negociación de significado, el mantenimiento de la fluidez y las estrategias no verbales, todas permanecen muy similares, con variaciones no significativas y casi imperceptibles.

Por lo tanto y a modo de conclusión, se puede decir que la implantación de la Unidad Didáctica ha influido en la competencia comunicativa de los alumnos, ayudándoles a emplear mejores estrategias a la hora de escuchar en el idioma extranjero.

5.7.4 Conclusión del análisis de datos.

Tras realizar el estudio de los distintos datos obtenidos a través de los cuestionarios previamente presentados, se hace necesaria la extracción de una conclusión acerca del uso de las estrategias en los alumnos.

De esta manera y a nivel general, se puede decir que los alumnos bilingües presentan un mayor uso de estrategias motivacionales, de aprendizaje y comunicativas (*listening* y *speaking*) con respecto a los monolingües.

Así pues, los que cursan asignaturas no lingüísticas a través de un idioma extranjero se sienten más motivados en el aula que aquellos que lo cursan todo en español.

Lo mismo ocurre con el uso de estrategias de aprendizaje, empleando el primer grupo de éstos mayor número de estrategias indirectas (sociales, metacognitivas y afectivas) aunque la misma medida de directas (cognitivas y memorísticas). Por lo tanto, se deduce que el bilingüismo afecta al uso de estrategias indirectas, pero no de directas.

Finalmente, y en cuanto a las estrategias comunicativas, los estudiantes que cursan *Natural Science* han adquirido una mayor competencia comunicativa en la lengua extranjera. Sin embargo, es notorio cómo los monolingües también presentan un gran empleo de aquellas que no están relacionadas con el idioma en sí mismo, tales como los gestos, mirada, tono de voz, etcétera.

5.8 Futuras líneas de investigación.

Tras la realización del presente estudio, considero que sería adecuado realizar una investigación mayor, según la cual se observe realmente la mejoría en determinadas estrategias en los alumnos que cursan asignaturas no lingüísticas a través del inglés.

De la misma manera, creo que el empleo de estrategias en los estudiantes es un tema muy importante a tener en cuenta para mejorar la función docente, conociendo de esta forma, cómo aprenden, estudian, sus miedos, etcétera; lo que enriquece totalmente el trabajo del profesor.

Otras áreas sobre las que me gustaría investigar son las diversas estrategias empleadas por el docente tanto en la asignatura de inglés como en *Natural* o *Social Science*, elaboración y búsqueda de recursos, distintas líneas y corrientes metodológicas, etcétera; es decir, elementos que me ayuden a conocer mejor la realidad educativa a la que me enfrento.

6. LIMITACIONES DEL TFG

La investigación que ha sido presentada a lo largo de este TFG ha estado sesgada por lo que puede que sus resultados no sean totalmente significativos. Las causas de esto pueden clasificarse en tres tipos: Limitaciones temporales, de muestra y de recursos.

En torno a la primera dificultad, el tiempo disponible para realizar el estudio fue sólo de 11 semanas (periodo correspondiente al practicum II), por lo que no existe la posibilidad real de observar resultados que puedan ser concluyentes. Así pues, solo se pudo implantar una Unidad Didáctica en el área de *Natural Science* que seguía las directrices de la metodología por proyectos empleada en el centro escolar, por lo que los cambios han sido prácticamente imperceptibles. Para evitar que ocurra esto, sería aconsejable realizar el test a principio, mitad y final de curso, observando de esta forma cómo los alumnos mejoran en cuanto a sus estrategias motivacionales, de aprendizaje y comunicativas.

De la misma manera y en relación a la muestra, ésta era demasiado pequeña como para extraer conclusiones que sean aplicables a toda la población. De igual modo, la imposibilidad de conseguir un grupo control (por lo que se ha recurrido a aquellos alumnos que cursan Ciencias Naturales en vez de *Natural Science*) ha supuesto que el contraste de las estrategias empleadas por los estudiantes bilingües sea menor, y por ende, la extracción de resultados fiables más difícil de conseguir.

Asimismo, en cuanto a los recursos empleados, ha sido notorio lo difícil que es encontrar un test validado para alumnos de Educación Primaria. Es por esto, por lo que he escogido test no específicos de este periodo, para después adaptarlos de la manera más conveniente posible.

Unido a esta idea, las posibles variables extrañas (pertenencia a familia inglesa, acudir a una academia de inglés, etcétera) no han sido tenidas en cuenta en este TFG, por lo que los resultados pueden verse alterados.

Por lo tanto, las limitaciones de este TFG son, en gran medida, solucionables si se dispone del tiempo, muestra y recursos necesarios para su correcta elaboración y consecuentemente, extracción de resultados significativos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Agudo, J. D. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 139-160.
- Arenas Reyes, J. C. (2011). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2(2).
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.
- Barrios Espinosa, E. (n.d.). [Apuntes de un curso]. Recuperado de https://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf
- Beltrán Llera, J. A. (2004). Estrategias de aprendizaje. *Psicología de la educación y del desarrollo de la edad escolar*, 679-710. Madrid: Editorial CSS.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carrera, B., y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educare*, 5(13), 41-44.
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Chacón, G. P., y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *LETRAS*, 2(48), 209-225.
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Cortés, O. Z. (2009) Aprendizaje por Descubrimiento. Innovación y Experiencias Educativas (Vol. 18).
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission’s language learning objectives. 2002). *CLIL/EMILE the European Dimension. Finland: UniCOMISO 69*, 27-28

- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms* (Vol. 20). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- De Andrade, P. R. M. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (14), 141-160.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- Definiciones - ocwus. (2016). Ocwus.us.es. Recuperado el 23 de Marzo de 2016, de <http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/utilizacion-didactica-de-las-herramientas-de-trabajo-colaborativo/contenidos/apartados/definiciones.htm>
- De Gallardo, M. S., y de Faría, L. P. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(1).
- De Prada Creo, E. (1991). Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, (7), 137-148.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Estaire, S. (2001). Un enfoque por tareas en el aula de primaria: principios y planificación de unidades didácticas. *Aulas de verano. Metodología en la enseñanza del Inglés*, 141-166.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas]. Recuperado de: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>.
- Estaire, S., Zanón J. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.

- Font, C. M., Badia, M. C., Muntada, M. C., Muñoz, M. P., y Cabaní, M. L. P. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Vol. 112). Graó.
- García Herrero, M. M. (2013). Análisis de la Utilización de Estrategias en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 53-76.
- Granell, C. G., y Salvador, C. C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de pedagogía*, 221, 8-10.
- Herrera Sánchez, S.C. (2003) Actividades del Tipo Constructivista. México: Universidad Autónoma de Campeche.
- Hertz-Lazarowitz, R., Kagan, S., Sharan, S., Slavin, R., y Webb, C. (2013). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Nueva York y Londres: Springer Science & Business Media.
- Howey, S.C. (2008). Factors in student motivation. Recuperado de the *NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources*. Recuperado de: <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Motivation.aspx>
- Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. *Editorial Pride and Holmes*.
- Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
- Iglesias, M. V., Marassa, E., y Rami, J. A. (2014). Estrategias de andamiaje del docente de ELE en la interacción de aula: análisis de una interacción. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (18), 7.
- Ioannou-Georgiou, S., y Pavlou, P. (2010). Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education. Chipre, Weingarten, Madrid, Cukurova y Bristol: Socrates Comenius.
- Jordá, M. M. V., de Larios, J. R., y Pérez, M. S. V. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el Enfoque por Tareas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (8), 25-46.
- Jonson, D. W., Jonson, R. J., y Aique, S. A. (1999). *Aprender juntos y solos*. España: Aique.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (Vol. 2). Pergamon: Oxford.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. *Collaborative language learning and teaching*.
- La Cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*, (16), 165-190.
- Li, M. P., y Lam, B. H. (2013). Cooperative learning. Recuperado en enero de 20-2015 de [http://www.ied.edu.hk/aclass/theories/cooperative learning course writing_LBH%2024June, pdf](http://www.ied.edu.hk/aclass/theories/cooperative%20learning%20course%20writing_LBH%202024June.pdf).
- Macedo, B., y Cisneros, A. (2015). *Aprendizaje Colaborativo*. *Es.slideshare.net*. Recuperado el 4 de abril de 2016, de <http://es.slideshare.net/Heyitsbely/aprendizaje-colaborativo>.
- Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1993). El constructivismo en el aula.
- Marruecos, J. L. V., y Villegas, M. D. H. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, (5), 53-62.
- Muñoz, A. M., y Perea, M. D. R. D. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 34(19), 101-126.
- Ng, M., Abdullah, L. Y., y Abu Bakar, K. (2006). Motivational Belief and Self-Regulated Learning A Study On Malaysian Students. Recuperado de: http://eprints.usm.my/4891/1/Motivational_Belief_And_Self-Regulated_Learning_A_Study_On_Malaysian_Students.pdf
- Ortega García, C. (2014). Estrategias potenciadoras de la comunicación oral en el aula de inglés. [Repositorio documental de la UVA]. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8422/1/TFG-O%20411.pdf>
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. España: Diacle Editorial S.L.

- Peris, E. M., y de Catalunya, G. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 18.
- Peterson, R. F., & Treagust, D. F. (1998). Learning to teach primary science through problem based learning. *Science Education*, 82(2), 215-237.
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pujolas i Maset, P. (2009). Quality in cooperative learning teams: some considerations for the calculation of the degree of cooperation. *REVISTA DE EDUCACION*, (349), 225-239.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid: Autor.
- Riveiro, J. M. S., y Suárez, A. P. F. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21(1), 116-128.
- Rivera, C. A. S., y Rodríguez, O. L. D. R. (17 de Noviembre de 2014). La experimentación en la clase deficiencias naturales en primaria: Aportes de la historia y la epistemología de las ciencias. III Conferencia Latinoamericana del international, History and Philosophy of Science teaching Group IHPST. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://laboratoriogrecia.cl/wp-content/uploads/2015/05/SOSA-Y-RODRIGUEZ-C085.pdf>
- Rojas Castro, L (2007). El uso de las estrategias de comunicación oral por estudiantes iniciales de e/le en una universidad de Singapur: ¿necesidad de entrenamiento? León: Universidad de León en colaboración con FUNIBER
- Ruiz, C. G. (Noviembre 2003) El uso de estrategias de comunicación oral entre aprendientes de ELE en un contexto asiático. Congreso de Español como lengua extranjera en Asia Pacífico (CE/Leap). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/11_investigaciones_04.pdf
- Ruiz, M., y García, M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 8.

- Sagredo, P., y Verdía, D. P. E. (2007). El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos. *Memoria de máster.[En línea]. Biblioteca Virtual*, (8).
- Salas, O. L. C. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, 14(27).
- Salinas, J. G., y Cabrera, A. F. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (8), 2.
- Sánchez, G. G. (2001). Aprendizaje significativo: Un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(93), 157-169.
- Savery, J. R., y Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10 (1-4), 209-232.
- Williams, M., y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoquen del constructivismo social*.