



---

# **Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

**Grado en Educación Primaria**

Mención en Lengua Extranjera –Inglés

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**La influencia de las metodologías de aprendizaje  
en el desarrollo de la competencia lectora en  
inglés como L2: estudio comparativo del grado de  
comprensión lectora en 4º de Educación  
Primaria.**

Autora: D<sup>a</sup>. Jennifer Morales Pérez

Tutora: Dra. María Teresa Calderón Quindós

Valladolid, 2018



# PREFACIO

Este Trabajo de Fin de Grado titulado “La influencia de las metodologías de aprendizaje en el desarrollo de la competencia lectora en Inglés como L2: estudio comparativo del grado de comprensión lectora en 4º de Educación Primaria” se presenta para la obtención del título de Grado en Educación Primaria.

En él se pretende demostrar que se han desarrollado las siguientes Competencias:

Generales:

- Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación-, especialmente en relación con el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:

- a. Aspectos principales de terminología educativa.
- c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.
- d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
- e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.

- Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

Específicas:

- 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. Esta competencia se concretará en:

b. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.

c. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.

e. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.

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

c. Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de investigación educativa, utilizando los métodos más apropiados a la naturaleza del problema, a la finalidad de la investigación y los criterios de cientificidad más adecuados, con especial dedicación a los procesos de investigación en el aula.

- Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos. Esta competencia se concretará en:

a. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.

## RESUMEN

El uso de distintos enfoques metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua dentro del ámbito escolar es un tema de actualidad que está extendiéndose progresivamente en nuestro país debido a la implementación de programas y/o proyectos bilingües en los centros educativos. El presente trabajo pretende explorar en qué grado el empleo de diferentes metodologías de aprendizaje afecta a la comprensión lectora del inglés, centrándose en la comparación de la implementación de los enfoques “comunicativo” y CLIL en tres escenarios escolares distintos.

*Palabras clave:* estudio exploratorio, estudio comparativo, comprensión lectora, enfoques metodológicos, inglés como L2, bilingüismo educativo.

## ABSTRACT

The use of different methodological approaches in the teaching-learning process of a second language within the school environment is a current issue that is progressively expanding in our country due to the implementation of bilingual programs and / or projects in schools. This paper aims to explore to what extent the use of different learning methodologies affects the reading comprehension of English, focusing on the comparison of the implementation of the "communicative" and CLIL approaches in three different school scenarios.

*Keywords:* comparative study, educational bilingualism, English as L2, exploratory study, methodological approaches, reading comprehension.

# ÍNDICE

<b>PREFACIO</b> .....	3
<b>ABSTRACT</b> .....	5
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>2. MARCO TEÓRICO: adquisición y bilingüismo</b> .....	3
2.1 Bilingüismo .....	3
2.2 Educación bilingüe.....	4
4.3 Diferencias entre adquisición y aprendizaje.....	6
4.4 Teorías de adquisición de segundas lenguas .....	7
4.5 Factores influyentes en la adquisición de una segunda lengua .....	11
<b>3. EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA: MARCO NORMATIVO Y METODOLÓGICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS</b> .....	14
3.1 Normativa: metodología de la Lengua Extranjera en Currículum de Educación Primaria.....	14
3.2 Enfoques metodológicos motivo de estudio.....	16
3.2.1 Enfoque 1: Enfoque comunicativo. ....	16
3.2.2 Enfoque 2: CLIL .....	18
<b>4. ESTUDIO EXPLORATORIO COMPARATIVO</b> .....	22
4.1 Descripción general.....	22
4.2 Marco Metodológico: investigación cualitativa .....	23
4.3 Proceso de investigación .....	25
4.3.1 Participantes. ....	25
4.3.2 Técnicas e instrumentos. ....	26
4.4 Análisis de los datos .....	34
<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	37
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	40
<b>7. APÉNDICES</b> .....	44
7.1 Tabla de observación.....	44
7.2 Tablas de resultados .....	45
7.2.1 Tabla C1 .....	45
7.2.2 Tabla C2 .....	46
7.2.3 Tabla C3 .....	47
7.3 Gráficas .....	47

7.3.1 Gráfica C1 .....	47
7.3.2 Gráfica C2 .....	48
7.3.3 Gráfica C3 .....	48
7.4 Ficha de observación.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

El bilingüismo dentro del ámbito educativo español puede considerarse una cuestión relativamente reciente, ya que los centros educativos españoles adoptaron este sistema como modelo educativo en 1996. (Aparicio García, 2009, p. 3)

En la sociedad actual, según Gutiérrez (2009) el bilingüismo se ha convertido en un fenómeno social que se encuentra en constante crecimiento debido, en primer lugar, a la gran diversidad que predomina en el mundo, gracias a la cual podemos encontrarnos en un mismo lugar a personas procedentes de distintos países y con grandes diferencias culturales, y en segundo lugar, a la importancia que tiene la lengua inglesa a nivel socio-cultural. Aparicio García (2009) establece que «no es ninguna novedad saber que para “triunfar” en la sociedad actual se necesita hablar más de un idioma.»

Debido al constante crecimiento que ha sufrido en inglés como lengua extranjera, tanto en nuestro país como en otros países, cada vez son más las metodologías existentes relacionadas con la lengua inglesa. Esta amplia variedad origina que existan múltiples enfoques metodológicos en los centros del sistema educativo español.

Ser consciente de esta amplia variedad es, precisamente, lo que nos lleva a querer comparar cómo se desarrollan dichas metodologías en las aulas y cómo el empleo de una metodología u otra puede llegar a afectar la adquisición del inglés como lengua extranjera. Puesto que un análisis exhaustivo de este tipo es demasiado complejo para las características de un Trabajo Fin de Grado (TFG), en este TFG se realizará un estudio exploratorio y se tomará únicamente la competencia lectora como punto de referencia.

El objetivo de este trabajo es, por tanto, analizar los datos aportados por tres centros educativos de la provincia de Valladolid con colectivos poblacionales similares desde el punto de vista socio-económico y cultural que presentan una diferencia significativa en sus Proyectos Educativos en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera o L2. Se ha trabajado con un centro sin sección bilingüe (C1) que presenta un proyecto educativo en el que se trabaja el currículo de forma ordinaria, impartiendo tres horas semanales de inglés como primera lengua extranjera. Otro de los centros participes del estudio (C2) ha elaborado un plan de autonomía en el que se



propone un nuevo enfoque a la sección bilingüe con un proyecto específico para el área de inglés, en el que se han aumentado el número de clases semanales de inglés. Del mismo modo, realizan proyectos trimestrales en la lengua extranjera, así como jornadas de inmersión lingüística y hermanamientos con otros centros. El tercer centro participante del estudio (C3) presenta un proyecto educativo con sección bilingüe, en el que se imparten tres horas semanales de inglés y dos horas y media semanales de *science* a través del empleo de la metodología CLIL.

Con este análisis se pretende estudiar las diferentes maneras de implementar los enfoques metodológicos predominantes en la enseñanza de la lengua inglesa y cómo afectan el grado de desarrollo de la competencia lectora, y por tanto el proceso de adquisición de una segunda lengua. Asimismo, se han establecido una serie de objetivos específicos:

- Estudiar en qué consiste el bilingüismo y el proceso de adquisición de segundas lenguas.
- Observar y analizar diferentes enfoques metodológicos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el aula.
- Considerar si, con la implementación de dichas metodologías, se consigue formar a un alumnado altamente competente en la lengua inglesa.

El trabajo, por tanto, se articulará en las siguientes partes:

1. En la primera parte se va a realizar una explicación teórica correspondiente a dos conceptos fundamentales para comprender la esencia del trabajo, como son el bilingüismo y la adquisición de una segunda lengua. A continuación, se va a presentar un marco normativo y metodológico en el que se van a tratar los contenidos relacionados con el currículo y los enfoques metodológicos de estudio.
2. En la segunda parte se llevará a cabo un proceso de investigación en el que se va a desarrollar el estudio exploratorio de la influencia de la implementación de diferentes metodologías en el proceso de adquisición, tomando como referencia los resultados obtenidos en una prueba de comprensión lectora múltiple aplicada en 4º de Educación primaria de tres centros escolares.

3. Posteriormente, se realizarán las conclusiones pertinentes tras la obtención de los datos extraídos en la prueba de comprensión lectora.
4. Finalmente, se aporta una lista de referencias bibliográficas en la que se ha apoyado este estudio.

## **2. MARCO TEÓRICO: adquisición y bilingüismo**

### **2.1 Bilingüismo**

Para poder abordar el tema del proceso de adquisición de una segunda lengua es fundamental aclarar y concretar primeramente el concepto de bilingüismo. Para ello, es fundamental determinar su origen etimológico. Dicha palabra proviene del latín “bilinguis” y está compuesta por dos palabras: el prefijo *bi*, que significa «dos», y el sustantivo *lingua*, referente a las lenguas (Pérez Porto y Merino, 2011). Por lo tanto, se puede indicar que es una palabra que se emplea para hablar de una persona que posee la capacidad de comunicarse en dos idiomas de forma independiente.

El concepto de bilingüismo también puede hacer referencia a la presencia de dos lenguas en un mismo territorio, es decir, que dicho concepto posee tanto una vertiente individual como una vertiente social. Como se está hablando de un bilingüismo enfocado a la educación, se va a centrar en la vertiente individual.

Desde esta vertiente individual surgen diversas concepciones. Según Leonard Bloomfield el bilingüismo es «El dominio como nativo de dos o más lenguas» (Baker, 1993, p.35). Por otro lado, según Weinreich (1952), el bilingüismo supone la práctica de dos lenguas usadas alternativamente.

Coincidiendo con Weinreich, Siguán y Mackey (1986) establecen que una persona bilingüe es aquella que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra y que, además, puede utilizarla con semejante eficacia. Por lo tanto, dicha persona bilingüe posee un equilibrio entre ambos sistemas lingüísticos, lo cual le impide el tener que traducir a su lengua materna los mensajes recibidos en la segunda lengua.

Como se puede comprobar, la diferencia entre ambas posturas es que, mientras Bloomfield sitúa el uso de dos idiomas a un mismo nivel, Siguán y Mackey hablan del empleo de varias lenguas con «semejante eficacia». Por lo tanto, a pesar de que hay acuerdo en el que el término se refiere al uso de dos lenguas, no hay unanimidad al hablar del grado de facilidad con el que la persona bilingüe emplea dichas lenguas.

Para Cummins, el hablante bilingüe perfecto es aquel que «posee un conocimiento perfecto de ambas lenguas y se caracteriza porque emplea cada una de ellas en contextos sociales diferentes» (Vinagre, 2005, p13-14). De esta forma, Cummins añade el contexto social a las definiciones anteriores.

Lo que se puede discernir de estas definiciones es que para que a una persona se le considere bilingüe es necesario que tenga un perfecto dominio y control en ambas lenguas.

Como se ha comentado anteriormente, dentro del bilingüismo se diferencian dos grandes tipos, el bilingüismo social, en el que fenómenos como la migración o la unificación de territorios influyen en el aprendizaje de una segunda lengua, y por otro lado el bilingüismo individual, en el que un individuo posee la capacidad para empelar dos lenguas diferentes.

El término bilingüismo, a primera vista, sugiere el empleo de dos idiomas por parte de una persona. Estas clasificaciones permiten observar como dicho término, a pesar de que pueda parecer sencillo, tiene en realidad una serie de matices y pequeños detalles que se diferencian de esa primera concepción y que tienen en cuenta no solo las distintas fases por las que pasa un individuo bilingüe en su aprendizaje, sino también el grado de competencia del mismo en la segunda lengua.

## **2.2 Educación bilingüe**

En los centros de educación bilingüe españoles el inglés es el idioma que con más frecuencia se imparte, ya que se trata de la lengua más utilizada globalmente, bien sea como lengua materna o como una segunda lengua. Según Crystal (2003), la influencia del inglés como idioma a nivel global se debe a causas meramente históricas, sociales, culturales y políticas.

Por lo tanto, todo centro educativo que lleve a cabo un tipo de enseñanza en el que al alumnado le impartan los conocimientos en dos o más idiomas distintos emplea lo que se conoce como “educación bilingüe”.

Según Vila (2010), la educación bilingüe es un tipo de propuesta organizativa que tiene como finalidad garantizar al alumnado el aprendizaje de un segundo idioma que no puede ser adquirido con facilidad en su entorno social y familiar y, también, el desarrollo de su propia lengua.

Para poder realizar esto, la escuela substituye la poca exposición que tiene el alumnado a un contexto informal de la segunda lengua, pero promoviendo, a su vez, el uso y dominio de la lengua materna.

Cummins (1979) manifestó que:

“En la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Ly.”

Según Vila (1983), se pueden encontrar numerosos datos e investigaciones que corroboren esta hipótesis, abarcando desde la edad de llegada a un país y la adquisición de la segunda lengua hasta la evaluación de los diversos programas de educación bilingüe.

De esta forma, se puede observar que la educación bilingüe es el resultado de la necesidad de refuerzo del alumnado en el proceso de adquisición y/o aprendizaje de una lengua extranjera y una garantía del desarrollo unánime tanto de la lengua materna como de la segunda lengua y que tiene como objetivo primordial enseñar el inglés como lengua extranjera desde la etapa de Educación Infantil. Con esto, se pretende conseguir que el alumnado tenga un alto dominio de la lengua inglesa cuando finalicen los estudios obligatorios y, por tanto, tengan la capacidad de saber desenvolverse e interactuar con soltura en dicha lengua.

### 4.3 Diferencias entre adquisición y aprendizaje

Siempre que se habla de la enseñanza de una segunda lengua, es inevitable que términos como adquisición y aprendizaje no se mencionen. Por esta misma razón, es imprescindible realizar una comparación entre ambos términos para aclarar las similitudes y diferencias presentes en dichas expresiones.

Algunos lingüistas se ponen de acuerdo en que la principal diferencia entre estos dos términos consiste en que el proceso de adquisición es espontáneo, inconsciente y el proceso de aprendizaje es consciente.

Dentro de su Modelo del Monitor (*Monitor Model*), Krashen (1982), que es uno de los autores más influyentes en el estudio de las segundas lenguas, presenta su concepto de aprendizaje consciente en el que dice que el aprendizaje consciente actúa como un editor que corrige los errores, o lo que puede llegar a considerarse error, y por lo tanto dicho aprendizaje consciente no puede ser el responsable de nuestra fluidez y ni puede convertirse en adquisición del lenguaje.

Krashen (1985), define el término adquisición como:

“Un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, debido a la necesidad de comunicación, no hay un esfuerzo consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. Para que ocurra la adquisición es necesaria una gran interacción del individuo con la lengua meta.”

La adquisición de un idioma ocurre de forma involuntaria, es algo que no se controla. Es lo que ocurre con los recién nacidos y los niños, que no poseen consciencia sobre el hecho de que están aprendiendo un lenguaje nuevo, aunque también le puede ocurrir a personas de mayor edad. Las personas que adquieren un idioma no son conscientes de las reglas gramáticas que emplean de dicho idioma, sino que se guían por un sentido que les indica lo que es correcto.

El aprendizaje es lo contrario a la adquisición, ya que ocurre de forma voluntaria y totalmente consciente, debido a que la persona busca expandir su conocimiento y su vocabulario y, por lo tanto, busca los medios adecuados para conocer esa información.

Algunas características propias de una segunda lengua pueden resultar más fáciles de adquirir que otras, lo cual en ocasiones se utiliza como prueba para comprobar que una vez pasada la pubertad resulta más difícil adquirir plenamente una segunda lengua. El proceso de lateralización del cerebro es un factor crucial que apoya esta hipótesis.

#### **4.4 Teorías de adquisición de segundas lenguas**

Para poder comprender el proceso de adquisición de una segunda lengua es fundamental comprender primeramente el proceso de adquisición de la lengua materna.

Según Navarro Romero (2009), este proceso de aprendizaje tiene lugar en el momento en el que el individuo se relaciona dentro del contexto en el que se habla dicha lengua y por lo tanto, gracias a este contacto esa lengua se va desarrollando. Teniendo en cuenta esto, se puede decir que el proceso de aprendizaje es un proceso que el individuo realiza de forma inconsciente, es decir, que esa persona perfectamente puede no ser consciente de las reglas gramaticales de la lengua en cuestión, pero aun así la está usando.

Según Giacobbe (2010), la adquisición de una lengua se trata de analizar un proceso, en el que el individuo es considerado como interlocutor desde el principio y que el progreso que va llevando a cabo en relación a la comunicación y los intercambios lingüísticos es el resultado mismo del progreso y la continuación de su aprendizaje. Además, comenta que todo lo comentado anteriormente también es pertinente para la adquisición de segundas lenguas y que no solo está delimitado a la primera infancia. Giacobbe (2010) establece que:

“Todo individuo puesto en contacto de manera relativamente prolongada con una segunda lengua es entonces capaz de constituir progresivamente un conjunto de saberes lingüísticos y de comportamientos sociales que le permitan participar en las variadas situaciones de comunicación posibles con hablantes de dicha lengua. En otras palabras, es capaz, si ya no lo era, de volverse bilingüe.” (p.1)

Asimismo, Noam Chomsky formuló, a comienzos de la década de los 60, una teoría sobre la adquisición de las lenguas basada en la gramática generativa. Según Chomsky (1959), los niños y niñas nacen ya con un sistema gramatical innato que les da

la oportunidad de poder aprender una lengua. Esta habilidad se desarrolla mientras el individuo crece y va interactuando con el mundo y la sociedad que le rodea. Los fundamentos de las teorías de Chomsky, inicialmente propuestos para explicar la adquisición de la lengua materna, fueron extendidos posteriormente al aprendizaje de segundas lenguas por Krashen en su modelo del monitor.

Las diferentes teorías de adquisición de segundas lenguas estudian los distintos procesos por los que un individuo aprende una segunda lengua. Según Siguán y Mackey (1986), la adquisición de una segunda lengua se basa en aprender dicha lengua al mismo tiempo, o con más retraso que la lengua materna, durante los primeros años de vida. Esta afirmación coincide con la situación que presenta nuestro país, ya que los niños comienzan su escolarización a los 3 años, edad en la que toman el primer contacto con la segunda lengua.

En relación a estas teorías, existe una gran diversidad de autores con sus distintos acercamientos teóricos, pero en este trabajo se intentará exponer de forma breve las teorías que más impacto han tenido en la práctica docente.

Desde el conductismo (Skinner, 1957; Lado 1964) se entiende el aprendizaje como un proceso de formación de hábitos de conducta como consecuencia del mecanismo de estímulo – respuesta. Dentro de la adquisición de una segunda lengua, este estímulo equivale a la lengua a la que está expuesto el alumnado mientras que la respuesta es la producción de dicho alumnado.

Según los autores conductistas dominar una segunda lengua se basa en el aprendizaje de nuevos hábitos lingüísticos que pueden entrecrozar con hábitos lingüísticos procedentes de la lengua materna y que han sido previamente adquiridos. De esta forma, los nuevos hábitos lingüísticos son creados a través de la repetición hasta que son sobreaprendidos y pueden ser producidos de forma automática por el alumnado.

Dentro del conductismo, los errores se entienden como el resultado de la interferencia que la lengua materna causa sobre la segunda lengua, y por lo tanto deben ser evitados.

La teoría o modelo conductista produjo un gran impacto en las aulas entre las décadas de los 40 y los 70, pero con el paso del tiempo la investigación puso de manifiesto que este proceso de aprendizaje era un proceso más complejo que lo que los

conductistas habían descrito. Asimismo, estas nuevas investigaciones dieron lugar a la enunciación de nuevas teorías, que intentan exponer el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras teniendo en cuenta otros aspectos.

Stephen Krashen (1982), siguiendo con las teorías mentalistas de Chomsky, formuló su famoso, y anteriormente comentado, Modelo del Monitor. Este Modelo del Monitor se fundamenta en cinco hipótesis que son las siguientes:

- 1- *La hipótesis de 'adquisición-aprendizaje'*, en la que diferencia la tarea consciente del aprendizaje como resultado de la instrucción en el aula con el proceso inconsciente de la adquisición, que es similar al que tiene lugar cuando se adquiere la lengua materna.
- 2- *La hipótesis de auto-monitorización*, que está relacionada con la corrección de los errores, el aprendizaje a partir de dicha corrección y la capacidad que tiene el alumnado para reflexionar sobre su propio proceso de adquisición.
- 3- *La hipótesis del 'orden natural'*, en la que Krashen supone que existe un presunto orden en la adquisición de estructuras en el cual los seres humanos vamos añadiendo información gramatical a nuestro proceso de adquisición sin la necesidad de que sea el mismo que tiene lugar en la adquisición de la lengua materna.
- 4- *La hipótesis del 'input'*, según la cual es fundamental que en el proceso de adquisición de un idioma se proporcionen materiales en la lengua-meta que se encuentren un escalón por encima respecto al grado de conocimiento del alumno, es decir, que para que una lengua extranjera se adquiriera es necesario que el alumnado pueda procesar un input comprensible, ya que la comprensión va antes que la producción y por lo tanto, las estructuras que son desconocidas para el alumnado se pueden entender gracias al contexto, a la ayuda del interlocutor y al conocimiento que se tiene hasta la fecha de dicha lengua.
- 5- *La hipótesis del 'filtro afectivo'*, por la cual se establece que es totalmente necesario llevar a cabo el proceso de adquisición cuando el alumnado ha adquirido un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo, dejando en claro de esta forma que se encuentra en condiciones para poder producir.



De todas estas hipótesis, la que mayor trascendencia ha tenido ha sido la del input, ya que destaca lo importante que es el proporcionar materiales lingüísticos en la lengua extranjera debido a que se considera esencial que el alumnado esté expuesto a una cantidad suficiente de materiales que sean relevantes, comprensibles y de interés para los estudiantes.

Evelyn Hacht (1997) entiende el lenguaje como un sistema arbitrario de símbolo que se usa para comunicarse. Partiendo de esa definición, formuló la Teoría del Discurso. Para Hacht, el sistema es una serie escalonada de niveles, que hacen que el input entre los hablantes nativos y no nativos se negocie hasta encontrar un nivel común que permita la interacción social.

De Castro (2009) establece que por otro lado existen otras teorías sobre la adquisición de segundas lenguas que están relacionadas con parámetros sociales, como el Modelo de Aculturación de Shumann (1978). Este modelo se ideó con el objetivo de explicar el proceso de adquisición de una segunda lengua por personas inmigrantes en proceso de adquirir el inglés como segunda lengua. Gracias a esta investigación, descubrió que la distancia social era un factor influyente en estas personas. Con el motivo de explicar los datos encontrados, reveló una serie de ocho factores que pueden intervenir en la adquisición de una segunda lengua, tanto de forma positiva como negativa.

1. Dominio social: pertenecer a un grupo social que se encuentra subordinado al grupo social de la lengua meta.
2. Patrones de integración: crear una pugna entre la aculturación de la persona que está aprendiendo y la asimilación de nuevos patrones culturales.
3. Encuadre: observar si la persona se encierra en sus propios círculos y no se relaciona con hablantes de la lengua meta.
4. Cohesión: aislarse con los hablantes de la lengua materna, de manera que se produzca una mayor separación con los hablantes de la lengua meta
5. Tamaño del grupo: pertenecer a un grupo étnico muy grande que provoque que sus relaciones intragrupalas sean más satisfactorias.
6. Empatía o congruencia cultural: tener divergencias culturales

diferentes del extragrupo.

7. La actitud: tener actitudes bien neutras u hostiles, dependiendo del grado de las actitudes intragrupales hacia la lengua meta.

8. Tiempo de residencia: estar en el país de acogida, dependiendo de las condiciones legales en las que se trabaja en el país de acogida.

Según De Castro (2009), es imposible llegar a una conclusión sobre cuál es la teoría más apropiada, y cual nos ayuda a entender el problema de por qué los aprendientes de una segunda lengua no alcanzan una competencia similar a la de un hablante nativo, sin tomar partes de cada teoría y aplicarlas a un contexto real.

#### **4.5 Factores influyentes en la adquisición de una segunda lengua**

La adquisición de una segunda lengua está caracterizada por una serie de factores personales del alumnado que influyen en su proceso. Según Bouso (2010), existen una serie de factores que están presentes tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria y que son: la edad, la aptitud, la personalidad y la motivación.

La edad es un factor imprescindible a tener en cuenta, ya que durante los primeros años de vida el cerebro tiene una mayor predisposición en relación a la adquisición de una o más lenguas. Según Sánchez (1989) “los primeros años son decisivos, como se ha subrayado frecuentemente, por lo que hoy se reconoce la importancia de los años escolares y muy especialmente de la etapa preescolar para mejorar la comprensión y producción del lenguaje”. (p. 138)

Además, hay investigadores que señalan que existen unos años sensibles a ciertos aspectos lingüísticos. Según Larsen-Freeman y Long (1994), el periodo crítico de la mejor pronunciación es entorno a los 6 años. Por otro lado, hay quienes consideran la edad no es un factor que afecte a la adquisición de una segunda lengua y que esta solo se consigue con la exposición masiva a la lengua extranjera.

Respecto a establecer cuál es la edad óptima para aprender una segunda lengua, la mayoría de los autores coinciden en que es mejor que el aprendizaje tenga lugar en los primeros años de vida. Según Klein (1986), ya que la lengua materna se adquiere en edades tempranas, es inevitable preguntarse si hay una edad en la que la adquisición de otra lengua sea imposible. Algunos investigadores sitúan la pubertad como la edad

crítica que marca el comienzo de la dificultad de aprendizaje y/o adquisición de una segunda lengua debido a la pérdida de plasticidad del cerebro.

Según Navarro Romero (2009), cuando antes se comience con el proceso de adquisición, mejores van a ser los resultados obtenidos, aunque en este proceso es imprescindible elegir el momento adecuado para que esta adquisición no interfiera con la adquisición de la lengua materna.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, la aptitud se define como la capacidad para operar competentemente en una determinada actividad.

Algunos de los factores de aptitud lingüística que hemos encontrado destacan la habilidad para codificar la fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para el aprendizaje inductivo del lenguaje y la relación entre la capacidad de aprendizaje lingüístico tanto de la lengua materna como de la segunda lengua.

La personalidad del alumnado también resulta determinante en relación a la adquisición de la segunda lengua, ya que aspectos como la ansiedad, la extroversión o la autoestima influyen de forma significativa en el aprendizaje, y por esa razón es imprescindible, desde el lugar del profesorado, fomentar la confianza del alumnado para que, de esta forma, se vean más capaces de participar de las actividades realizadas en el aula.

La motivación que el alumnado recibe por parte del profesorado es otro de los elementos fundamentales a tener en cuenta, ya que se pueden dar con facilidad situaciones de desconexión y/o evasión en el aula. En este sentido, es trabajo del profesorado el favorecer un ambiente en el que haya una motivación constante, debido a que cuanto mayor sea el grado de motivación mayor va a ser la rapidez con la que el alumnado alcance los objetivos establecidos y por lo tanto, el proceso de adquisición va a resultar menos complicado.

Otro factor importante a tener en cuenta es la influencia de elementos y procedimientos originarios de la lengua materna (Ringbom, 1992), dicha influencia es igual de importante en la comprensión de la segunda lengua como en su producción.

Ringbom (1992) establece que la comprensión de una segunda lengua se puede conseguir de forma más fácil si la lengua meta está estrechamente relacionada con la lengua materna.

Si la lengua meta está relacionada con la lengua materna, el alumnado va a tener menos dificultades para adquirir la segunda lengua gracias a la presencia de cognados. La mayoría de *cognados*<sup>1</sup> no se llegan a aprender del todo, sino que forman parte de los que el alumnado ya conoce. Dichos cognados activan en el alumnado palabras similares de la lengua materna y contribuyen a que se produzca un entendimiento más fluido de la segunda lengua.

Asimismo, existe un factor fundamental que influye en dicho proceso de adquisición, la exposición del sujeto a la lengua extranjera. Según Mayor (1994), el hecho de que un sujeto se encuentre sumido en un contexto lingüístico con un empleo mayoritario de la segunda lengua supone una ventaja clara en su aprendizaje.

Del mismo modo, existen una serie de factores vinculados a la experiencia del sujeto en relación a la segunda lengua que son el refuerzo, la imitación y la práctica cotidiana de la interacción con la lengua materna. De acuerdo a Speidel y Nelson (1989), la imitación es un proceso o destreza que facilita la adquisición del lenguaje, siempre y cuando se realice de forma progresiva y a través de una guía por parte de la persona que proporciona el estímulo. Según Warren y Rogers-Warren (1985), es necesario utilizar programas de refuerzo para reforzar el lenguaje en sujetos que tienen un uso deficiente de éste y para implantar dicho lenguaje en sujetos que no lo poseen en absoluto. Este refuerzo favorece la exposición del lenguaje en el sujeto e incluso directamente es el factor que origina que dicha exposición tenga lugar. Sin una exposición constante al idioma, el sujeto va a presentar numerosas dificultades a la hora de poder conseguir un proceso de adquisición satisfactorio.

La adquisición de una segunda lengua conforma una serie de características especiales, variables y estrategias que hacen que éste sea un proceso de lo más complejo. Por esta misma razón, es fundamental tener en cuenta todos los aspectos relacionados con dicho proceso a la hora de implementar este conocimiento en las aulas.

---

<sup>1</sup> Palabras que comparten significado, ortografía y pronunciación en dos idiomas.

# **3. EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA: MARCO NORMATIVO Y METODOLÓGICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

## **3.1 Normativa: metodología de la Lengua Extranjera en Currículum de Educación Primaria**

La enseñanza de la lengua extranjera en territorio nacional debe sus avances a las leyes orgánicas de educación aprobadas desde los años 90. Con la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990 se extendió la enseñanza del inglés hasta el nivel de Bachillerato. Gracias a la aprobación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) en 2006 se estableció la comunicación lingüística como una de las competencias clave que el alumnado debe adquirir. Dicha competencia tiene como objetivo que el alumnado adquiera, al menos en una lengua extranjera, la competencia comunicativa esencial que les permita comunicar y entender mensajes sencillos y valerse con soltura en situaciones cotidianas. Por último, la aprobación de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) en 2013 incluyó la expansión del plurilingüismo como uno de sus principios principales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

La metodología de la enseñanza de lengua extranjera, así como las enseñanzas de las diferentes áreas del currículo, recae en los centros educativos y los docentes que los forman. Las administraciones educativas proponen una serie de principios metodológicos de carácter general en los que se establecen orientaciones metodológicas, las cuales sirven como guía para los centros y el profesorado. Algunas de las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la Lengua Extranjera que podemos encontrar son las siguientes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012, p.136-137):

- “Estrategias que propicien la integración del aprendizaje de contenidos en lengua extranjera”.
- “Aprendizaje significativo basado en un enfoque activo-comunicativo, dinámico, abierto, participativo y centrado en las necesidades del alumnado”.

- “El diseño y desarrollo de tareas y actividades comunicativas centradas principalmente en la comunicación oral”.
- “La relevancia de los contextos de aprendizaje y creación de situaciones comunicativas significativas”.
- “Aprendizaje autónomo y responsable de la competencia plurilingüe y pluricultural y de la dimensión intercultural”.
- “Organización flexible del aula”.
- “Aprendizaje cooperativo por proyectos y tareas”.
- “Aprendizaje por competencias”.
- “Coordinación y cooperación entre el profesorado”.
- “Utilización de las TIC como herramienta cotidiana de trabajo en las actividades del aula”.

El currículo presentado en la etapa de Educación Primaria toma como referencia el Marco Común Europeo para las lenguas (Cvc.cervantes.es, 2012) y está dispuesto en dos ejes fundamentales: la comprensión y producción de textos orales y escritos. Asimismo, haciendo referencia a la ORDEN EDU/519/2014, los diferentes elementos de esta etapa están dirigidos a la obtención de una competencia lingüística y comunicativa efectiva y en distintos contextos sociales. El aprendizaje de la lengua extranjera se basa, por lo tanto, en el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas según el Marco Europeo de las Lenguas: Comprensión oral (*listening*), expresión oral (*speaking*), comprensión escrita (*reading*) y expresión escrita (*writing*). Fuera de los límites del currículo existen una numerosa cantidad de enfoques metodológicos que trabajan la enseñanza de la lengua extranjera en las aulas. Entre ellos se pueden resaltar los siguientes: Enfoque Comunicativo, CLIL, Método de gramática-traducción, Método Directo, *Audiolingual Method*, *Total Physical Response*, etc.

Teniendo en cuenta esto, y las directrices de la LOMCE señaladas anteriormente, cada centro educativo tiene libertad para poder llevar a cabo la enseñanza de la lengua extranjera siguiendo la metodología que consideren más oportuna. Dicho esto, asumimos que los colegios que forman parte de este trabajo siguen los principios metodológicos marcados. Por esta razón, en el apartado siguiente se van explicar con detalle los enfoques metodológicos que los centros tienen implementados en sus aulas.

### **3.2 Enfoques metodológicos motivo de estudio**

A lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas extranjeras, han surgido diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje que se han ido adaptando con el tiempo a las necesidades estudiantiles y sociales. El constante cambio en las ciencias de la educación ha provocado la aparición de enfoques y metodologías cuyo objetivo es conseguir procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces. La aparición del enfoque comunicativo en los años 70 supuso una gran influencia en el empleo de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. El enfoque comunicativo se presentó como un enfoque innovador centrado en la función comunicativa de la lengua. A raíz de la aparición del enfoque comunicativo surgieron otros enfoques basados en este último, como son el *lexical approach*, el enfoque basado en tareas y la instrucción-aprendizaje basada en contenidos (CLIL). El enfoque comunicativo otorga las bases fundamentales para el progreso de diferentes métodos cuyo objetivo es lograr un aprendizaje funcional (Richards, 2006).

En este presente estudio, los tres centros partícipes emplean el enfoque comunicativo en su proyecto educativo, aunque hay diferencias entre ellos. En al menos un centro (C3) se utiliza la metodología CLIL como la base del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el enfoque comunicativo no se trabaja de la misma forma y con la misma intensidad que en los centros restantes (C1 y C2).

#### **3.2.1 Enfoque 1: Enfoque comunicativo.**

El enfoque comunicativo, conocido en inglés como *Communicative Language Teaching* o CLT, fue creado en 1970. Desde su creación, éste ha servido como una gran fuente de influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras alrededor de todo el mundo.

Dicho enfoque se puede entender como la suma de una serie de principios sobre los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras, cómo el alumnado aprende un idioma, el rol que tiene el profesorado en el aula y los tipos de actividades que faciliten dicho aprendizaje. Para Harmer (2001), el enfoque comunicativo es un conjunto de creencias que incluyen una reexaminación de los principios del lenguaje y un cambio de énfasis en la forma de enseñar el lenguaje.

El enfoque comunicativo se introduce como una metodología más innovadora ya que el foco principal no se encuentra en la estructura del idioma sino en la función

comunicativa del mismo. Por lo tanto, según Richards (2006) el objetivo principal del enfoque comunicativo es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en la lengua extranjera.

Communicative competence includes the following aspects of language knowledge:

- Knowing how to use language for a range of different purposes and functions
- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)
- Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)
- Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies) (Richards, 2006, p. 3)

Harmer (2001) va más allá y especifica que el objetivo es que el alumnado sepa comunicarse de forma apropiada en la lengua meta, en una variedad de contextos y propósitos.

Dentro del enfoque comunicativo existen una serie de características que son fundamentales para que éste pueda llevar a cabo de forma correcta. La participación de los estudiantes debe ser activa y realizarse siempre en el idioma extranjero. El alumnado debe interaccionar de forma comunicativa tanto con el profesorado como con los demás alumnos. Por su parte, el profesor debe procurar que el proceso de enseñanza sea agradable y debe hacerlo de forma dinámica, realizando cambios de ritmo y actividad, y eligiendo los materiales necesarios de forma adecuada. Es importante que el alumnado reciba refuerzos positivos por parte del profesorado y que entienda que los errores son naturales. El objetivo principal de la práctica docente dentro del enfoque comunicativo es la práctica significativa del idioma, es decir que el alumnado vea y entienda el propósito de aprender y utilizar la lengua meta (Larsen-Freeman, 2011).

Según Harmer (2001), el alumnado dentro del enfoque comunicativo debe tener un propósito para comunicarse (por ejemplo, comprar un billete de avión o escribir una



carta a un periódico). La comunicación se debe centrar en el contenido de lo que se está diciendo o escribiendo y no en la forma del lenguaje. Se debe usar variedad del lenguaje en lugar de centrarse en la estructura. Para ello, el autor afirma que es fundamental que los profesores propongan actividades en las que la comunicación se lleve a cabo de forma real. Con este tipo de actividades, la precisión del lenguaje queda en segundo plano frente al objetivo de lograr el propósito comunicativo que tanto se ansía. En definitiva, todas las actividades que se planteen dentro del enfoque comunicativo tienen que construirse de manera que el alumnado tenga un propósito de comunicar algo.

Este enfoque metodológico se lleva a cabo en el aula por parte de los tres centros partícipes del estudio, aunque se trabaja de forma más exhaustiva en dos de ellos (C1 y C2), ya que el tercer centro (C3), en la asignatura *Science*, se centra en el empleo de la metodología CLIL. El enfoque comunicativo se trabaja con el propósito de que el aula sea un lugar de comunicación constante para el alumnado, con actividades continuas que permiten al alumnado comunicarse entre ellos y con el profesorado.

### **3.2.2 Enfoque 2: CLIL**

El British Council define CLIL, acrónimo de Content and Language Integrated Learning, en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), como una metodología en la que se enseñan contenidos en una lengua meta. El término CLIL fue adoptado en Europa durante 1994 como un modo de ayuda hacia profesionales que estaban explorando diferentes tipos de prácticas y, en ocasiones, consiguieron resultados significativos al usar metodologías que apoyaba el lenguaje (Marsh y Frigols-Martín, 2007). David Marsh, al que se le atribuye ser el creador del término CLIL en 1994, lo define de la siguiente manera:

“CLIL hace referencia a las situaciones en la que las asignaturas, o parte de las asignaturas, se enseñan a través de un idioma extranjero con un objetivo de doble enfoque: el aprendizaje del contenido y el aprendizaje simultáneo de un idioma extranjero.”

(Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols-Martín 2010)

Esto significa que en el proceso de aprendizaje-enseñanza existe un doble enfoque, dirigido tanto hacia el lenguaje como al contenido. Ambos enfoques están

relacionados entre sí, aunque pueda existir un mayor énfasis en uno u otro en algún momento determinado. Esta definición aclara la mayoría de los aspectos de CLIL, ya que acentúa el concepto de doble enfoque y pone de manifiesto el objetivo promover las competencias definidas tanto en las materias de contenido como en el lenguaje. Si se obtienen resultados simultáneos tanto en contenido como en el lenguaje, gracias al enfoque dual, esto supondría una revolución en la práctica convencional en las aulas.

Sin embargo, según Wolff (2012), esta definición deja de lado otros problemas, ya que no aclara mucho sobre aspectos metodológicos como, por ejemplo, cómo transformar el doble enfoque en una metodología concreta.

Para conseguir ese doble objetivo que Marsh et al., (2010) afirma, Cendoya, Di Bin y Pellufo (2008) establecen que es necesario desarrollar una metodología didáctica especial donde el contenido de las materias no se lleve a cabo en una lengua extranjera sino con y través de una lengua extranjera. En este enfoque se concede importancia a los siguientes objetivos (Cendoya, Di Bin, Pellufo, 2008, p. 65):

- La preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional y la mejora de sus perspectivas en el mercado laboral (objetivos socioeconómicos).
- La transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje de CLIL (objetivos socioculturales).
- La posibilidad de desarrollar:
  - Aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a aprender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales (objetivos lingüísticos).
  - Conocimiento de la materia y aptitud para su aprendizaje mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores (objetivos pedagógicos).

En la práctica, este enfoque dual se entiende como una priorización del contenido sobre el lenguaje. Dicho lenguaje, sobre el que se desarrolla el contenido, no se enseña como tal sino que se usa en función de su utilidad momentánea. Por esta razón, CLIL es mencionado en ocasiones como enseñanza de contenido sensible al lenguaje (Wolff, 2012).

Por otro lado, Marsh y Frigols-Martín (2007) afirman que CLIL es un enfoque fundamentalmente ecológico. La ecología se basa en la relación entre un organismo con su ecosistema. CLIL surge como un enfoque ecológico debido a que responde a las nuevas demandas entre dos entornos fundamentales; las escuelas y la sociedad.

Para poder entender la metodología CLIL en su totalidad, es fundamental conocer los diferentes componentes que la integran y cómo se relacionan entre sí. Para ello, los autores Coyle, Hood y Marsh (2010) elaboraron un marco teórico, denominado The 4Cs Framework (Figura 1), en el que integran todos estos elementos y reflejan los principios que rigen la metodología.

Coyle et ali. (2010, p. 42), describen los principios de CLIL de la siguiente manera:

1. **Contenido:** El punto central del contenido radica no sólo en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino en que los estudiantes creen su propio conocimiento y el desarrollo de habilidades (aprendizaje personalizado). Es el contenido quien inicialmente guía la planificación general a lo largo de la ruta de aprendizaje. La lección debería incluir el contenido del área que permita progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado.
2. **Cognición:** El contenido está relacionado con el aprendizaje y el pensamiento. Para que CLIL sea eficaz, debe desafiar a los estudiantes a crear nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades a través de la reflexión y la participación en pensamientos de orden superior así como en pensamientos de orden inferior. CLIL no se trata de la transferencia de conocimientos desde un experto hacia un novato. CLIL trata de permitir que los individuos construyan sus propias interpretaciones y que éstos sean cuestionados.
3. **Comunicación:** El idioma necesita ser aprendido, siendo relacionado con el contexto de aprendizaje, aprendiéndolo a través de ese idioma, reconstruyendo el contenido y los procesos cognitivos relacionados con éste. Dicho idioma necesita ser transparente y accesible. La interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental para que el aprendizaje se lleve a

cabo. Esto tiene implicaciones cuando el contexto de aprendizaje opera a través de una lengua extranjera. Así la lengua se usa para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma de una forma comunicativa.

4. **Cultura:** Estudiar a través de un lenguaje diferente es fundamental para fomentar la comprensión intercultural. Este aspecto incluye elementos interculturales en la planificación del proyecto: por ejemplo, establecer el contexto del contenido en las diferentes culturas. Ello, permite la exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que hacen más conscientes a los alumnos del otro y de uno mismo.

Este establecimiento de las 4Cs supone el comienzo de un nuevo camino hacia la elaboración de sesiones con metodología CLIL.

Si bien se ha destacado la importancia de la dualidad dentro de la metodología CLIL, es fundamental recalcar que esta metodología va mucho más allá e implica un cambio radical en el modelo convencional de programación existente en la docencia española. CLIL emplea una metodología activa basada en la interacción constante entre el docente y los alumnos, en la que el profesorado tiene un papel fundamental como asistente del alumnado en el desarrollo de sus capacidades cognitivas y lingüísticas (Pena Díaz, 2014).

Asimismo, Cendoya, Di Bin y Pellufo (2008) establecen que en la metodología CLIL se le otorga más importancia a la fluidez que a la corrección y los errores están considerados una parte natural del proceso de adquisición de la lengua. Es importante que el alumnado desarrolle la fluidez lingüística en el idioma extranjero, expandiendo así sus recursos lingüísticos. Este desarrollo les ayuda a enfrentarse a las exigencias de los contenidos que están aprendiendo.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, se considera que la lectura es la habilidad primordial para alcanzar los objetivos tanto lingüísticos como pedagógicos. Leer y escribir son actividades cognitivas. De esta forma, mediante la lectura, el alumnado está expuesto a diversos tipos de textos y géneros discursivos que les ayuda a promover y desarrollar habilidades relacionadas con la intertextualidad.

“La intertextualidad pone el acento en la relación simbiótica entre el lenguaje y la literatura. La forma en que elegimos leer literatura nos transforma en pensadores críticos no solamente sobre el texto literario sino también sobre nuestra propia vida y el mundo.”

(Cendoya, Di Bin y Pellufo, 2008)

El hecho de que se preste atención a la lectura como una de las habilidades cognitivas más relevantes en la metodología CLIL es especialmente interesante para el estudio que se pretende llevar a cabo en este TFG. Uno de los centros partícipes (C3) en dicho estudio trabaja con la metodología CLIL dentro de su proyecto educativo. Esta metodología se trabaja en el área de *science*, poniendo énfasis en el aprendizaje del contenido del área, sin desestimar el aprendizaje lingüístico.

## **4. ESTUDIO EXPLORATORIO COMPARATIVO**

### **4.1 Descripción general**

El proceso de investigación de este Trabajo de Fin de Grado trata de un estudio exploratorio comparativo del grado de comprensión lectora, resultante de las distintas maneras de implementar enfoques basadas en el enfoque comunicativo, con especial interés en la metodología CLIL. Para ello, se realizó un estudio con tres centros públicos de la provincia de Valladolid. La muestra participante está compuesta por 151 alumnos de 4º curso de Educación Primaria pertenecientes a tres centros distintos. Los tres centros presentan un contexto socioeconómico similar, con un tipo de población semejante. La variable de este estudio es la forma de implementar el enfoque comunicativo por los centros para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y, por lo tanto, nuestro objeto principal del estudio. Otros factores influyentes en la investigación son el número de horas semanales de inglés impartidas y la impartición de asignaturas específicas del currículum es lengua extranjera.

Los instrumentos empleados en el estudio para la recogida de datos son la observación directa del aula y cuatro documentos de comprensión lectora con contenidos del área de ciencias de la naturaleza y plástica. El proceso de recogida de datos consiste en una propuesta sencilla que permite clasificar y analizar los datos de

forma simple, basada en la observación de una sesión por cada curso y la realización por parte del alumnado de los cuatro documentos de comprensión lectora. Tras la preparación y organización del estudio, y debido a las características de la muestra participante, se puede generar una serie de hipótesis que coinciden con los resultados esperados de dicho estudio.

- Hipótesis 1: el alumnado perteneciente al centro con el mayor número de horas impartidas en inglés (C2) tendrá un grado de comprensión lectora mayor que el alumnado perteneciente a los otros dos centros restantes (C1 y C3).
- Hipótesis 2: el alumnado perteneciente al centro que imparte asignaturas específicas del currículum en inglés (C3) tendrá un grado mayor de comprensión lectora que el centro que imparte las mismas horas señales de inglés, pero sin sección bilingüe (C1). En definitiva, los resultados esperados de este estudio son que el C2 tenga un grado de comprensión mayor, seguido del C3 y del C1.
- Hipótesis 3: el alumnado presentará una mayor dificultad de comprensión en los documentos pertenecientes al área de ciencias en comparación con los pertenecientes al área de plástica.
- Hipótesis 4: el alumnado tendrá mayor dificultad para comprender los documentos que contienen materia de un nivel más complicado.
- Hipótesis 5: el alumnado perteneciente al C3 tendrá menos dificultad para comprender los documentos con contenido científico.

#### **4.2 Marco Metodológico: investigación cualitativa**

Para llevar a cabo dicho estudio se ha empleado una aproximación a la metodología de estilo cualitativo.

La metodología cualitativa se centra en el estudio de la realidad en su contexto natural, explicando dicha realidad sin filtros e interpretando los fenómenos en relación al significado que tienen para las personas involucradas en el estudio. Este tipo de metodología y/o investigación se realiza con la intención de informar con total objetividad y precisión las observaciones llevadas a cabo. Se pretende con ello lograr una comprensión global de los fenómenos estudiados (Rodríguez Gómez, Gil Flores and Gracia Jiménez, 1996).

La metodología cualitativa se caracteriza por una serie de factores (Centro Virtual Cervantes. (1997-2017):

1. Ser inductiva. Como consecuencia de ello, presenta un diseño de investigación flexible, con interrogantes vagamente formulados.
2. Tener una perspectiva holística, global del fenómeno estudiado, sin reducir los sujetos a variables. Esto significa que el estudio de un fenómeno se lleva a cabo teniendo en cuenta todos los factores que lo rodean.
3. Buscar comprender, más que establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos.
4. Considerar al investigador como instrumento de medida. El investigador puede participar en la investigación, incluso ser el sujeto de la investigación, puesto que se considera la introspección como método científico válido.
5. Llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala. Esto no significa que se busque la generalización, sino la especificidad de la realidad observada.
6. No proponerse probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas. Se trata, más bien, de un método de generar teorías e hipótesis, que abren futuras líneas de investigación.

Según Rodríguez Gómez et al. (1996), todo proceso de investigación cualitativa consta de cuatro fases fundamentales que son las siguientes: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

1. La fase preparatoria está formada por dos etapas, una *reflexiva* y otra de *diseño*. Estas etapas suponen la preparación de un marco teórico y una consiguiente planificación de actividades que se llevan a cabo en las fases posteriores. En la etapa reflexiva, el investigador busca y recolecta toda la información posible sobre el fenómeno a analizar, creando así su marco conceptual. Por otro lado, la etapa diseño de centra en buscar las cuestiones de la investigación, que sirven posteriormente de ayuda para determinar los métodos y técnicas empleadas en el diseño de la investigación.

2. La fase del trabajo de campo es el período en el que el investigador tiene acceso al fenómeno de investigación. Durante esta fase es primordial certificar el rigor de la investigación.
3. La fase analítica consta de tres etapas: reducción de datos, transformación de datos y obtención de resultados. En definitiva, el fin de esta fase es analizar los datos obtenidos en la fase anterior. Por último, en la fase informativa se presentan los datos de forma sistemática y se procede a realizar las explicaciones y conclusiones obtenidas a lo largo de toda la investigación.

### **4.3 Proceso de investigación**

#### **4.3.1 Participantes.**

Para definir la muestra participante en el estudio, primeramente se llevaron a cabo una serie de reuniones con los centros en los cuales estábamos interesados. Se les presentó el proyecto explicando el objeto de estudio y la finalidad del mismo. A raíz de estas reuniones se concretó el número de participantes y el procedimiento a seguir en los centros. La muestra participante del estudio está compuesta por 151 alumnos de 4º curso de Educación Primaria procedentes de tres colegios públicos de Valladolid, siendo uno de ellos ordinario en lo que se refiere a la enseñanza del inglés (C1), y dos de educación bilingüe (el primero (C3), imparte la asignatura de Ciencias Naturales en Inglés, y el segundo (C2) lleva a cabo un Proyecto de Autonomía de Centro por el que no se imparten asignaturas específicas del Curriculum en inglés, sino que se amplían las horas de la asignatura Lengua Extranjera, Inglés). De los 151 alumnos partícipes del estudio, 62 pertenecen al C1, 50 al C2 y 39 al C3. El número de estudiantes varía, ya que en el C1 se trabajó con tres clases, mientras que en los centros restantes (C2 y C3) solo se trabajó con dos clases. Los colegios fueron elegidos con anterioridad de forma que tuvieran un contexto socioeconómico similar para evitar así posibles diferencias no pertenecientes exclusivamente al ámbito metodológico. Después de acordar de forma oral la participación de los centros en el estudio, se procedió a enviar una autorización a la Dirección General de Innovación Educativa y Equidad de la Junta de Castilla y León para poder llevar a cabo el estudio. Una vez aceptada la autorización, se puso en marcha el trabajo de campo. Con el objetivo de no comprometer la identidad de los participantes, se mantendrá el anonimato tanto del alumnado como de los colegios partícipes en el estudio.



### **4.3.2 Técnicas e instrumentos.**

Para la recogida de datos de este estudio se han utilizado dos instrumentos diferentes: observación directa del aula y documentos de comprensión lectora. La información que ofrece un instrumento se complementa con la información proporcionada por el otro consiguiendo, de esta forma, construir una idea cercana acerca de la realidad de las aulas.

#### ***4.3.2.a Observación directa del aula***

La observación como técnica de investigación en el aula es una actividad cuya finalidad es recolectar evidencia relacionada con los aspectos comprendidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y siempre en el contexto en el que se lleva a cabo (Martínez et al., n.d.). Esta técnica de recogida de datos abarca diferentes estrategias para dicha recogida, como por ejemplo: notas de campo, registros audiovisuales, listas de chequeo, croquis (Pombo, 2016). Asimismo, se puede hacer una distinción entre observación participante y no participante.

Según Martínez et.al, n.d., es necesario tener una finalidad definida a la hora de llevar a cabo una observación en el aula. Para ello, se necesita tener claro el objetivo del estudio para poder establecer, posteriormente, las bases de dicha observación.

Partiendo de lo comentado anteriormente, Martínez et.al, n.d. afirma que la observación en el aula está caracterizada por una serie de factores:

- Está dirigida a un objetivo, debido a que por lo general se desea observar algo específico, o a alguien en especial con un fin particular.
- Es un proceso selectivo, dado que se observa lo que se desea investigar.
- Siempre está relacionada con un objetivo o una meta, o fundamentada en una razón específica.
- Se realiza en forma planificada.
- Sirve para chequear acciones o situaciones.

Por lo tanto, se puede establecer que para poder realizar una observación eficiente en el aula es necesario replantearse con anterioridad una serie de cuestiones, como por ejemplo: ¿Para qué estoy observando? ¿Qué es lo que quiero conseguir? La observación llevada a cabo sin una finalidad supone un error grave y una pérdida de

tiempo.

En relación a nuestro estudio, se ha realizado una observación directa del aula, a lo largo de una sesión para cada curso, con el fin de analizar los factores que intervienen en el desarrollo de una sesión de lengua extranjera. El objetivo principal de la observación es determinar qué tipo de metodología se trabaja en el aula de inglés y cómo se lleva a cabo, poniendo especial atención en el tratamiento de la comprensión lectora. Queremos conocer cómo se trabaja la lengua extranjera y cómo afecta la metodología empleada en la comprensión lectora. Para realizar dicha observación se ha creado con anterioridad una ficha de observación teniendo en cuenta diversos factores a observar en el aula (Apéndice 4). Dichos factores están estructurados dentro de cuatro apartados distintos: el profesorado, el alumnado, aspectos metodológicos y momentos de la clase.

La observación que se ha llevado a cabo es una observación directa, participante, de campo y estructurada, ya que se ha realizado en contacto personal con el objeto de investigación y en el lugar donde ocurren los hechos. Asimismo se han recogido los datos en tiempo real, con una planificación previa y planificada. Esta observación se ha realizado a lo largo de una sesión para cada curso y de forma individual. Se ha establecido como pauta que el registro de los datos se lleve a cabo a través de un cuaderno, siguiendo los aspectos de observación de la ficha. El tiempo de observación ha sido en intervalos de 10 minutos, teniendo 2 minutos para registrar la información obtenida.

#### **4.3.2.b Documentos de comprensión lectora.**

Como se ha comentado anteriormente, el foco principal de este proyecto recae en la comprensión lectora. El objetivo principal es analizar el nivel de inglés del alumnado a través de la misma. De esta forma, para poder alcanzar este objetivo, se creyó conveniente elaborar una serie de documentos en los que se pueda evaluar la competencia lingüística y comprensión lectora del alumnado.

Este instrumento de recogida de datos se compone de dos textos en lengua inglesa con contenidos procedentes del área de *science* y dos textos en lengua inglesa con contenidos relacionados con el área de *arts & crafts*. Todos los documentos están divididos a su vez por nivel de dificultad, siendo dos de ellos (Figuras 1 y 3) de un nivel más asequible que los otros. Para la elaboración de los documentos, nos remitimos a los

contenidos de ambas áreas para el curso de 4° de primaria establecidos en la ORDEN EDU/519/2014. Los contenidos utilizados para la elaboración de los textos son los siguientes:

- La materia y los cambios de estado.
- Formas de energía.

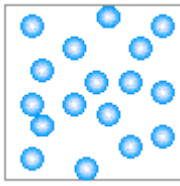
Asimismo se tuvo en cuenta las aportaciones y sugerencias recibidas por parte de los centros participantes del proyecto. De esta forma, considerando lo comentado anteriormente, se procedió a la elaboración de los textos.

Durante la elaboración de los cuestionarios de *science*, primeramente se escogieron dos textos con los contenidos mencionados anteriormente y se adaptaron al nivel de los participantes. Posteriormente se procedió a la creación de las preguntas. El primer cuestionario de *science* (Figura 1) está compuesto por 8 preguntas cerradas de diversa categorización y una pregunta final abierta. El segundo cuestionario de *science* (Figura 2) está compuesto por 7 preguntas cerradas de diversa categorización y una pregunta inicial abierta. Para la elaboración de los textos de *arts & crafts* (Figuras 3 y 4) se tuvo en cuenta primeramente que trataran sobre temas que fueran atractivos para el alumnado y que se pudieran llevar a cabo con la mayor facilidad posible. Por otro lado, se decidió trabajar esta área ya que dentro de las materias que son de carácter bilingüe, *arts & crafts* presenta contenidos que son, de forma general, asequibles para todos.

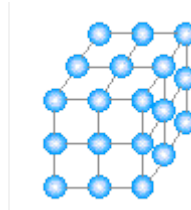
Figura 1. Primer documento de comprensión lectora del área de *science*

Name:	Class:	Number:
<b>Forms of Matter</b>		
<p>Everything around you is made of <b>matter</b>. Scientists group matter based on its characteristics: what it looks like and how it acts in different situations. Matter can take three different <b>forms</b>. The three forms are solid, liquid, and gas.</p> <p><b>Solid matter</b> has a definite shape. It also takes up a definite amount of space. This means it has a specific volume. If you could look at solid matter under a very powerful microscope, you would see its tiny particles moving back and forth. The particles are packed together. Their overall shape does not change.</p> <p><b>Liquid matter</b> takes the shape of its container. When liquid is in a cup, it is shaped like the cup. When the liquid is in a vase, it is shaped like the vase. The volume of the liquid stays the same. If you were to look at liquid matter under the microscope, you would see its tiny particles sliding past each other. The liquid is able to change its shape so we can pour it.</p> <p>In the form of a <b>gas</b>, matter is usually invisible. The air around us has several different gases, like the oxygen we breathe in and the carbon dioxide we breathe out. If you could look at gas matter under the microscope, you would see its tiny particles floating around with lots of space in between them. They spread out to fill any container the gas is placed in.</p>		
Questions:		

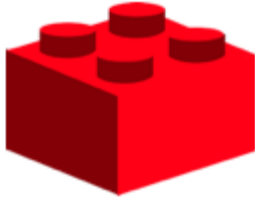
1. Circle the correct ones.



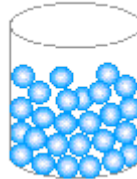
Solid



Solid



Gas



Liquid

2. Everything around you is made of \_\_\_\_\_
  - a. Forms
  - b. Matter
  - c. Characteristics
3. Scientists group matter based on \_\_\_\_\_
  - a. Its characteristics
  - b. Its particles
  - c. Its taste
4. If you look under a microscope, you would see \_\_\_\_\_
  - a. Flowers
  - b. Stars
  - c. Particles
5. In solid matter the particles are packed \_\_\_\_\_
  - a. Separately
  - b. Together
  - c. Differently
6. The liquid is able to change its \_\_\_\_\_
  - a. Volume
  - b. Shape
  - c. Matter
7. The air around us has several different \_\_\_\_\_
  - a. Colours
  - b. Shapes
  - c. Gases

8. Match the columns

___ Specific volume ___ The volume stays the same ___ Matter usually invisible ___ Definite shape ___ Definite amount of space ___ The shape of its container ___ Spread out to fill any container	a)Solid b)Liquid c)Gas
9. ¿How is matter in the form of gas? _____ _____	

Figura 2. Segundo documento de comprensión lectora del área de *science*.

<b>Name:</b>	<b>Class:</b>	<b>Number:</b>
<b>Converting Energy to Motion</b>		
<b>Cross-Curricular Focus: Physical Science</b>		
<p>You use <b>energy</b> every day. Energy is the ability to cause <b>change</b>. Any time you move, you are using energy. When you bounce a ball or ride a bike, you use energy from your body to make the ball or the bike move.</p> <p>Not all energy is used as soon as you get it. Sometimes energy is <b>stored</b> to be used later. Stored energy can be chemical energy stored in a battery or in your body. It can also be <b>potential energy</b>.</p> <p>Energy of <b>motion</b> is also called <b>kinetic energy</b>. Potential energy <b>converts</b>, or changes into, kinetic energy when the thing or person begins to move. When a car moves, kinetic energy is at work because of the car engine.</p> <p>Energy often <b>changes forms</b>. When you drive a car, the chemical energy in gasoline transforms into mechanical energy. When you switch on the light, electricity converts into light. When you switch on a cell phone, chemical energy from the cell phone's battery converts into sound energy and light energy.</p>		
<b>Questions:</b>		
1. What does the text tell about?		
_____		
_____		
2. Write one synonym of potential energy		
_____		
_____		
3. Energy is the ability to _____.		
4. Energy of motion is also called _____.		
5. When a car moves _____ is at work.		
6. When you switch on the light, _____ converts into _____.		
7. When you switch on a cell phone, _____ from the cell phone's battery converts into _____.		
8. Circle the correct examples from the text.		



Figura 3. Primer documento de comprensión lectora del área de *arts & crafts*.

**LEAPING LEAVES**

**You will need:**

- Real leaves
- A sheet of paper
- Red, yellow, brown and orange crayons
- A pencil
- A black marker

**What to do:**

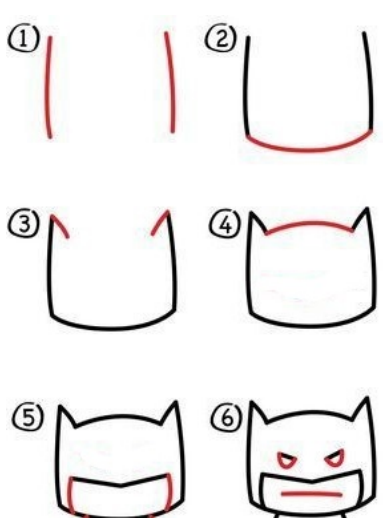
1. Trace around the real leaf with a pencil onto the sheet of paper.
2. Colour the tracing with yellow and brown crayons.
3. Draw the arms and legs in a shape of “L”.
4. Colour the arms and legs with an orange crayon.
5. Draw eyes and a red mouth.
6. Use the marker to draw a speech bubble. Write something inside it.

Figura 4. Segundo documento de comprensión lectora del área de *arts & crafts*.

**HOW TO DRAW BATMAN**

**Put the sentences in the correct order according to the picture.**

- Join the bottom of the two lines with a curve line.
- Connect one ear to the other one with a curve line.
- Draw two vertical lines with a black marker with some space between them.
- Draw the eyes and a horizontal line at the bottom of the face to do the mouth.
- Draw a line at the middle of his head and connect it to the end of the face
- Draw the ears at the top of each vertical line.



The diagram illustrates the six steps of drawing Batman's face. Step 1 shows two vertical lines. Step 2 shows a curved line at the bottom. Step 3 shows a horizontal line connecting the two vertical lines. Step 4 shows a curved line connecting the top of the two vertical lines. Step 5 shows a horizontal line at the bottom and a curved line at the top. Step 6 shows the final drawing with eyes and a mouth.

#### ***4.3.2.c Estándares para la recogida y el análisis de los datos.***

Tras la elaboración de los documentos de comprensión lectora, se pasó a la producción de un sistema de evaluación que permitiera clasificar y analizar los datos obtenidos de forma sencilla y visible. Para ello, se decidió utilizar como base los estándares de aprendizaje de la asignatura de lengua extranjera inglés que se encuentran dentro del currículum en la ORDEN EDU/519/2014. Debido al tipo de documentos utilizados para la recogida de datos, los estándares de aprendizaje seleccionados pertenecen a la comprensión y producción escrita. Después de una lectura exhaustiva, y teniendo en cuenta el tipo de preguntas establecidas en los documentos, se pasó a la elección concreta de los estándares de aprendizaje que ejercen de sistema de evaluación. Posteriormente se modificaron ciertos estándares de aprendizaje con el objetivo de acercarnos de forma concreta al tipo de documentos producidos. Asimismo, se crearon estándares de aprendizaje concretos con el objetivo de poder evaluar ciertos contenidos que se trabajan en los documentos de comprensión escrita. Finalmente, también se tuvo en cuenta en la evaluación el número de respuestas correctas en los documentos.

Figura 5. Estándares de aprendizaje

### **Estándares de aprendizaje 4º: Comprensión escrita y producción escrita**

1. Localiza información específica en textos informativos sencillos.
  - a. Es capaz de organizarse de forma correcta para buscar la información necesaria.
  - b. Es capaz de buscar en los textos la información necesaria para completar los cuestionarios.
  - c. Es capaz de distinguir entre información útil e información inservible.
  - d. Identifica las preguntas de los cuestionarios con frases literales del texto.
2. Comprende instrucciones sencillas por escrito asociadas a diferentes acciones en el aula y a tareas escolares.
  - a. Distingue diferentes tipos de material escolar.
  - b. Diferencia distintos colores.
  - c. Relaciona palabras con los objetos a los que se refieren.
  - d. Es capaz de comprender las instrucciones del texto y llevarlas a cabo.



3. Comprende información esencial.
  - a. Entiende el significado general de los textos.
  - b. Identifica frases y palabras con los dibujos a los que se refieren.
4. Comprende información concreta que trate sobre temas familiares.
  - a. Comprende el vocabulario requerido para elaborar trabajos relacionados con el área de plástica / ciencias (la materia y las formas de energía).
  - b. Identifica los estados de la materia con su forma física.
  - c. Identifica los estados de la materia con sus características.
  - d. Identifica diferentes tipos de energía.
5. Completa formularios sobre un tema conocido marcando opciones e introduciendo datos u otro tipo de información.
  - a. Introduce datos personales de forma correcta.
  - b. Utiliza dicho vocabulario y terminología de forma correcta.

#### 4.4 Análisis de los datos

A continuación se presentan los resultados obtenidos del trabajo de campo. Para ello se han utilizado una serie de tablas y gráficas en los que se pueden clasificar y exponer de forma clara los datos obtenidos.

En el Apéndice 1 se recogen los resultados más destacables de la observación en el aula. Como se puede apreciar, gracias a la observación del aula hemos podido establecer que el enfoque metodológicos predominante en los tres colegios es el enfoque comunicativo, aunque uno de los centros (C3) emplea metodología CLIL en el área de ciencias de la naturaleza, por lo que el foco no recae en el uso de la lengua, sino en el contenido científico. La observación llevada a cabo en C3 se ha realizado en una sesión de *science*. Se puede observar el uso de diferentes actividades en las que se trabaja con otras metodologías, pero son situaciones concretas y en baja medida. Destaca el énfasis, por parte de los tres centros, hacia la participación del alumnado. En todos los casos, las profesoras utilizan las preguntas en voz alta para mantener la atención y fomentar la participación. Asimismo se observan similitudes en el desarrollo de las destrezas

comunicativas del inglés. En los tres centros la destreza menos trabajada es el *writing*. En los centros C1 y C2, la destreza comunicativa más trabajada es el *speaking*, mientras que en el centro C3 las destrezas comunicativas que más se trabajan son el *reading* y *listening*. Por lo que es esperable que el grado de comprensión lectora del alumnado del C3 sea mayor que en C1 y C2. Otra similitud que se puede apreciar es la forma de trabajar la comprensión lectora. Los tres centros realizan actividades similares basadas en las preguntas abiertas en voz alta. Por otro lado, se observan diferencias claras respecto al uso de la lengua materna en el aula. En los centros C1 y C3 se recurre poco o nada al uso del español, mientras que en C2 se aprecia un uso general del español por parte del alumnado.

En el Apéndice 2 se recogen en tablas los datos obtenidos de los 4 documentos que se llevaron a cabo en las aulas con los participantes del estudio. Los resultados están clasificados en tablas de acuerdo a unos estándares de aprendizaje previamente elegidos (Figura 5). En el Apéndice 3 se muestran los resultados generales del estudio en tres gráficas pertenecientes a los tres centros participantes. A continuación, se pretende exponer los resultados obtenidos en el estudio de documentos de comprensión lectora que fueron realizados por el alumnado de los centros participantes. Estos documentos se realizaron para comparar el nivel de comprensión lectora en grupos con diferente presencia de la lengua extranjera en el curriculum y metodologías implementadas. Se presentan en las siguientes líneas los resultados más destacables con respecto a las hipótesis planteadas.

### HIPÓTESIS 1 y 2

En los documentos, según el sistema de clasificación basado en los estándares de aprendizaje establecidos, puede recibirse una puntuación total de 43 puntos. Cada estándar tiene su puntuación fijada en la tabla de resultados. Tras realizar los cálculos oportunos, se establece que el centro no bilingüe (C1) ha conseguido un 81% de acierto mientras que el proyecto de autonomía bilingüe (C2) ha conseguido un 77% y el centro bilingüe (C3) un 70%. La puntuación media de los centros es 34'85, 33'21 y 30'10 respectivamente. De esta forma se puede apreciar una ligera diferencia entre los centros.

### HIPÓTESIS 3

Asimismo, llama la atención la gran diferencia de resultados existente entre los

documentos de *science* y los pertenecientes al área de *arts & crafts*. Los resultados obtenidos en el área de plástica son los siguientes: el C1 ha conseguido un 86%, el C2 un 82% y el C3 un 80%. Del mismo modo, los resultados obtenidos en el área de ciencias son los siguientes: el C1 ha conseguido un 70%, el C2 un 63% y el C3 un 55%. Como se puede apreciar en los resultados, se observan mayores dificultades para comprender los documentos que contienen contenidos de ciencias. Esta apreciación está presente en los tres grupos participantes del estudio. Con estos resultados también se aprecian diferencias significativas entre centros que concuerdan con los resultados generales de los documentos de comprensión lectora, estableciendo nuevamente al C1 como el centro con mayor porcentaje de acierto, seguido del C2 y por último del C3.

#### HIPÓTESIS 4

Del mismo modo, se puede apreciar diferencias entre los documentos con un nivel más asequible [documentos de la materia (1) y de dibujar hojas (2)] y los que presentaban mayor dificultad de contenido [documentos de la energía (3) y dibujar a batman (4)]. Los resultados que avalan estas diferencias son los siguientes:

- C1: 97% y 73% en los documentos 1 y 2 respectivamente y 70% y 63% en los documentos 3 y 4.
- C2: 92% y 64% en los documentos 1 y 2 respectivamente y 67% y 62% en los documentos 3 y 4.
- C3: 89% y 60% en los documentos 1 y 2 respectivamente y 73% y 53% en los documentos 3 y 4

#### HIPOTESIS 5

Por otro lado, destaca el bajo porcentaje de acierto del C3, que tiene sección bilingüe en el área de ciencias de la naturaleza, en los documentos con contenido científico, en comparación con el C1 y C2. El porcentaje de acierto obtenido por el C3 en los documentos de *science* es del 55%, respecto al 70% del C1 y el 63% del C2.

Del mismo modo, los tres grupos de estudio presentan similitudes en relación a la localización de información en el texto, la comprensión de instrucciones sencillas y el significado general de los documentos. De la misma manera, los tres grupos muestran dificultad respecto a la comprensión de información concreta, especialmente la correspondiente al área de *science*. El C1 ha conseguido un 73% de acierto en la

comprensión de información concreta, mientras que en el apartado de información esencial ha conseguido un 87%. El C2 ha conseguido un 67% de acierto en comprensión de información concreta, en comparación con el 86% que ha conseguido en comprensión de información esencial. Por último, el C3 ha conseguido un 58% de acierto en los apartados de comprensión de información concreta, mientras que el porcentaje de acierto en comprensión esencial ha sido del 75%.

Por otro lado, se advierten diferencias en cuanto a completar los formularios con información personal. El 49% alumnado del centro bilingüe (C3) no rellenó la información personal de los documentos, lo cual puede sugerir otras hipótesis.

Como se ha podido constatar a lo largo del análisis de los datos, todos los datos relacionados con apartados específicos concuerdan con los resultados obtenidos de forma general que indican que el alumnado del C1 presenta un grado de competencia lectora mayor, seguido del alumnado del C2 y posteriormente del alumnado del C3.

## 5. CONCLUSIONES

Al comienzo de este trabajo nos planteamos un objetivo principal al que queríamos dar respuesta. En relación al objetivo de *estudiar las diferentes maneras de implementar los enfoques metodológicos predominantes en la enseñanza de la lengua inglesa y cómo afectan el grado de desarrollo de la competencia lectora* se puede afirmar que el empleo de diferentes enfoques metodológicos en el aula afecta al grado de comprensión lectora del alumnado, pero no de manera significativa, ya que la mayor diferencia entre dos centros consta solo de un 11%. Si bien es una diferencia clara, no considero que sea tan llamativa, ya que ambos centros han conseguido un porcentaje de comprensión suficientemente alto. No obstante, llama la atención que el centro que ha conseguido un mayor porcentaje de acierto en los documentos ha sido el que no posee un programa bilingüe (C1). Con este dato podemos afirmar que, a diferencia de los resultados esperados, el no recibir una educación bilingüe no es indicador de falta de nivel respecto a la comprensión lectora del inglés.

Por otro lado, si se analizan más detenidamente los resultados obtenidos, se puede observar que de los tres centros, los dos que han obtenido mayor porcentaje han sido los que trabajan el enfoque comunicativo en el aula (C1 y C2), y no la metodología CLIL

(C3). Como se ha comentado anteriormente, la implementación del enfoque comunicativo en el aula se centra en la competencia comunicativa del alumno, mientras que la metodología CLIL pone el énfasis en trabajar los contenidos integrándolos con el lenguaje. Por lo tanto, la comprensión lectora es una destreza relativamente imparcial respecto a ambas metodologías. Además, los documentos utilizados en el estudio estaban formados por contenidos de áreas que, generalmente, se imparten en la lengua extranjera dentro de los programas bilingües. De esta forma, se puede considerar lo dicho anteriormente como un dato revelador en cuanto a las diferencias entre la implementación de los dos enfoques metodológicos en el aula, ya que el centro con la mayor puntuación imparte dichas áreas en la lengua materna. Asimismo, cabe destacar que la diferencia entre los centros que trabajan el enfoque comunicativo (C1 y C2) es solo de un 4%. Esto confirma el hecho de que el uso del enfoque comunicativo en el aula garantiza buenos resultados de comprensión lectora del inglés como lengua extranjera, en comparación con la metodología CLIL.

De igual modo, es importante realizar una comparación entre los resultados obtenidos en las distintas áreas de estudio. Como se ha comentado anteriormente, existen diferencias considerables entre los documentos con contenido de ciencias y los que tienen contenido del área de plástica. Los alumnos han presentado mayores problemas respecto a la comprensión de contenidos de ciencias, llegando a haber una diferencia del 25% entre los resultados más bajos de cada área. Este dato no indica nada significativo, ya que era algo que se preveía desde el principio. Los contenidos de plástica son más asequibles para el alumnado que los de ciencias. Por esa misma razón se decidió trabajar con estas dos áreas, para que una de ellas resultara más accesible.

Asimismo, es necesario realizar una comparación entre la documentación con contenido más asequible y los documentos que presentaban un nivel más complicado. Como se había previsto anteriormente, el alumnado de los tres centros partícipes presenta una mayor dificultad a la hora de comprender los documentos que contienen materia de nivel más alto. En el área de ciencias, la diferencia de acierto entre los resultados más bajos es del 25%, lo que nos indica que los contenidos relacionados con la energía son más de comprender que los relacionados con la materia. Por otro lado, la diferencia entre los resultados más bajos del área de plástica es solo de un 7%. Este dato confirma las diferencias existentes entre los distintos documentos del área, pero no es una diferencia tan significativa como la de los documentos de ciencias. Esto concuerda

con los datos obtenidos que establecen que el alumnado de los tres centros presenta mayores dificultades de comprensión en lo referente a los contenidos del área de ciencias de la naturaleza, en comparación con los pertenecientes al área de plástica.

Finalmente, tras realizar este estudio, se ha llegado a la conclusión de que la implementación de diferentes metodologías afecta a la comprensión lectora del inglés como segunda lengua, pero no de una forma significativa. El hecho de que el centro con mayor porcentaje de acierto (C1) ha sido el que no presenta sección bilingüe e imparte únicamente tres horas semanales de inglés, en comparación con el C2 que ha aumentado el número de horas semanales de inglés y el C3 que presenta sección bilingüe en el área de ciencias de la naturaleza, lleva a pensar en posibles factores que podría estar influyendo en los resultados. Teniendo en cuenta que este estudio se basa en la comprensión lectora, es posible que uno de los factores que ha influido en los resultados sea el tiempo dedicado por cada centro al trabajo de la comprensión lectora, así como las distintas estrategias empleadas para la comprensión escrita. Otro de los posibles factores influyentes ha podido ser el tiempo dedicado en el aula a la producción escrita y la metodología empleada para ello, ya que en los documentos había ciertas preguntas abiertas en las que el alumnado tenía que contestar con frases completas. Asimismo, otro factor que ha podido influir en los resultados es las distintas dinámicas de trabajo en grupo que tengan lugar en cada clase. Tras los resultados obtenidos en este estudio se puede generar una hipótesis final como conclusión: el número de horas señaladas impartidas en la lengua extranjera no influye en la comprensión lectora, pero sí en otras destrezas comunicativas.

Este estudio se ha centrado en la comprensión lectora, ya que se consideró que era la forma más sencilla de poder analizar los resultados sin causar muchas molestias a los centros participantes, pero el estudio de la influencia de la implementación de distintos enfoques metodológicos en el grado de adquisición de la lengua extranjera se puede realizar de diversas formas. Teniendo en cuenta las cuatro destrezas comunicativas del inglés, se pueden hacer varios trabajos de investigación centrándose en cada una de las destrezas comunicativas por separados o incluso juntando algunas de ellas.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio García, M. (2009). Análisis de la educación bilingüe en España. ICEI Paper. [online] Available at: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/430-2013-10-27-ICEIpaper12.pdf> [Accessed 18 Jun. 2017].

Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

Cvc.cervantes.es. (2012). *CVC. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación..* [online] Available at: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).

Centro Virtual Cervantes. (1997-2017). *Metodología Cualitativa. Instituto Cervantes*. Consultado en: 23 de Marzo de 2017. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologiactalitativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiactalitativa.htm)

Chomsky, N. 1959: Review of Verbal Behaviour by B.F. Skinner

Council of Europe (2000): European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. Strasbourg: Council of Europe

Cristal, David. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research*, 49, 222-251.

de Castro de Castro, A. (2009). Adquisición de segundas lenguas: una reflexión. *Zona Próxima*, (8).

Definición.de.(2008). Definición de bilingüe. Consultado en: 2 de Junio de 2017.  
<http://definicion.de/bilingue/>

Giacobbe, J. (2010) *Adquisición de lenguas extranjeras: Interacción y desarrollo del lenguaje*. Puertas Abiertas (6). En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4921/pr.4921.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4921/pr.4921.pdf)

Gutiérrez Gutiérrez, A.P.: El Bilingüismo y la sociedad, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, marzo 2009. [www.eumed.net/rev/cccss/03/apgg.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/03/apgg.htm)

Hatch, E. (1997). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. 4.ed.

Lado, R. 1964 *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill  
Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael H. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de las segundas lenguas*. Madrid. Gredos.

Martínez, M., Olivares, S., Peralta, L., Pizarro, M. and Quiroga, P. (n.d.). La observación del Aula. [online] Maristas.org.mx. Available at:  
[http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/la\\_observacion\\_aula.pdf](http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/la_observacion_aula.pdf) [Accessed 15 Mar. 2018].

Mayor, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua. Asele*. [online] Available at: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0021.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf) [Accessed 4 Jul. 2017].



Mayor SÁNCHEZ, J.: *El problema de la adquisición del Lenguaje en Psicología y educación infantil*, VV.AA, Madrid, Santillana, 138-161. 1989.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Eurydice España-Redie.

Pombo, J. (2016). Observación de aula. [Blog] Paabra Maestra. Available at: <https://compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/observacion-de-aula> [Accessed 28 Mar. 2018].

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. and Gracia Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Ediciones Aljibe.

Romero, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, Vol. 2, pp.115–128.

Ringbom, H. (1992). On L1 Transfer in L2 Comprehension and L2 Production\*. *Language Learning*, 42(1), pp.85-112.

Seidel, G. E. & Nelson, K. E. (1989), *The many faces of imitation in language learning*, New York, Springer

Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.

Skinner, B.F. 1957: *Verbal Behaviour*. New York: Appleton.

Solsona Martínez, C. (2008). El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza.

Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe en

Infancia y aprendizaje.

Vila, I. (2010). Qué puede aportar la educación bilingüe a la educación lingüística del siglo XXI. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*.

Vargas, K. (2016). The SpanishDict Blog. [online] SpanishDict. Available at: <http://www.spanishdict.com/blog/traductor/la-importancia-de-ser-bilingue-por-que-debes-aprender-ingles/> [Accessed 3 Jul. 2017].

Warren, S. T. & Rogers-Warren, A. K. (1985), *Teaching functional language*, Baltimore, University Park Press.

Weinreich, U. (1952). *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974

## 7. APÉNDICES

### 7.1 Tabla de observación

OBSERVACIÓN EN EL AULA: datos obtenidos destacables	
Centro no bilingüe	<p>Profesorado y alumnado</p> <p>La profesora tiene una buena proyección de la voz, realizando cambios de entonación para dar énfasis a ciertos aspectos especiales. No emplea el uso del español en ningún momento. La disposición del aula permite el desplazamiento. Empleo de diversas técnicas y métodos (aprendizaje significativo, <i>spelling</i>, <i>drills</i>, técnicas para mejorar la pronunciación). Mantiene contacto directo con los alumnos. Se observa interés por la vida de los alumnos. Ofrece <i>feedback</i> constante y fomenta que participen los alumnos en las actividades del aula. La profesora mantiene la atención del alumnado mediante preguntas constantes. El grado de participación del alumnado se encuentra sobre la mitad de la clase con un número alto de voluntarios.</p>
	<p>Aspectos metodológicos</p> <p>El enfoque metodológico que predomina es el enfoque comunicativo. La profesora dirige las actividades de la clase y el alumnado es un mero comunicador (prácticamente todas las actividades requieren de comunicación por parte del alumnado). Otro enfoque metodológico que se trabaja, pero en menor medida, es el método directo. Se aprecia un énfasis muy alto en la pronunciación. La profesora fomenta en todo momento la participación en el aula. Asimismo, se puede observar el empleo, en ciertas actividades, del <i>audilingual method</i>. Se resalta el uso exclusivo de la lengua extranjera en todo momento. La destreza más trabajada de todas es el <i>speaking</i>, seguida del <i>listening</i>. La comprensión lectora se trabaja mediante historias leídas por el alumnado en voz alta. Posteriormente se realizan actividades de comprensión sobre el texto leído, como por ejemplo: preguntas abiertas, preguntas cerradas, corregir frases sobre el texto.</p>
Proyecto de autonomía bilingüe	<p>Profesorado y alumnado</p> <p>La profesora tiene una buena proyección de la voz, realizando cambios de entonación para dar énfasis a ciertos aspectos especiales. Emplea el uso del español en momentos concretos. El alumnado se comunica en ocasiones en la lengua materna, aunque la profesora conteste en la lengua extranjera. Empleo de material propio por parte de la profesora y material audiovisual. Utiliza preguntas directas hacia el alumnado con la intención de introducir el tema que se va a tratar en la sesión. Mediante dichas preguntas van viendo los contenidos nuevos del tema. La profesora mantiene la atención del alumnado mediante preguntas constantes. La participación del alumnado es alta. Se aprecia buena relación entre el profesorado y el alumnado.</p>
	<p>Aspectos metodológicos</p> <p>El enfoque metodológico predominante es el enfoque comunicativo. La profesora dirige las actividades de la clase y el alumnado es un mero comunicador (todas las actividades realizadas en el aula requieren de comunicación por parte del alumnado). Asimismo, se puede observar el empleo, únicamente en actividades relacionadas con el vocabulario, de</p>

	traducción directa de la lengua extranjera a la lengua materna. La destreza más trabajada de todas es el <i>speaking</i> , seguida del <i>Reading</i> . La comprensión lectora se trabaja con un texto leído por la profesora en voz alta, mientras que en el alumnado lo lee en silencio desde su sitio. Posteriormente se realizan preguntas abiertas sobre el texto leído.
<b>Centro bilingüe</b>	<b>Profesorado y alumnado</b>
	La profesora tiene una buena proyección de la voz, realizando cambios de entonación para dar énfasis a ciertos aspectos especiales. La profesora utiliza el audiolibro para trabajar la pronunciación. Mantiene contacto directo con los alumnos. Fomenta la participación y la atención del alumnado mediante preguntas constantes. El grado de participación del alumnado se encuentra sobre la mitad de la clase. El alumnado se muestra interesado en la sesión, haciendo preguntas constantes sobre los contenidos. La profesora emplea material audiovisual para explicar contenidos.
	<b>Aspectos metodológicos</b>
	El enfoque metodológico predominante es CLIL ( <i>Content and Language Integrated Learning</i> ). Se observa un énfasis mayor en el contenido, pero el lenguaje se trabaja igualmente, destacando la pronunciación. La profesora se asegura en todo momento de que el alumnado ha entendido los contenidos explicados y repasa constantemente la materia vista con anterioridad. Se resalta el uso exclusivo de la lengua extranjera a lo largo de toda la sesión. Las destrezas más trabajadas son <i>reading</i> y <i>listening</i> . La comprensión lectora se trabaja mediante un resumen de contenidos vistos con anterioridad en el que se van realizando preguntas al alumnado según se va leyendo el resumen.

## 7.2 Tablas de resultados

### 7.2.1 Tabla C1

Alumnos	E1a (1)	E1b (1)	E1c (1)	E1d (1)	E2a (1)	E2b (1)	E2c (1)	E2d (6)	E3a (1)	E3b (6)	E4a (1)	E4b (1)	E4c (1)	E4d (1)	E5a (1)	E5b (1)	Preguntas correctas	Total
1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	4	0,5	1	1	0	1	1	11	32,5
2	1	0,5	0,5	1	1	1	1	5	0,5	4	0,5	1	1	0	1	0,5	11	30,5
3	1	1	1	1	1	1	1	4	1	4	1	0,5	0	0	1	0,5	11	30
4	1	1	1	1	1	1	1	6	1	6	1	1	1	1	0	1	11	36
5	1	1	1	1	1	1	1	6	1	6	1	1	1	1	1	1	16	42
6	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	6	0,5	3	1	1	0	1	0	1	11	30
7	1	1	1	1	1	1	1	5	1	2	0,5	1	0	1	0	1	14	32,5
8	1	1	1	1	1	1	1	6	1	4	1	1	0,5	0,5	1	1	11	34
9	1	1	0,5	0,5	1	1	1	6	1	3	1	0	1	1	0	1	12	32
10	1	1	0,5	0,5	1	1	1	6	1	6	0,5	0	0	0,5	1	1	11	33
11	1	1	1	1	1	1	1	6	1	2	0,5	1	0,5	1	1	1	14	35
12	1	0,5	1	0,5	1	1	1	6	0,5	6	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	8	30,5
13	1	1	1	1	1	1	1	6	1	4	1	1	0,5	1	1	1	14	37,5
14	1	1	1	1	1	1	1	6	1	4	1	1	1	1	1	1	17	41
15	1	1	0,5	0,5	1	1	1	6	0,5	4	1	1	0	0,5	0	0,5	10	29,5
16	1	0,5	1	1	1	1	1	6	1	0	0,5	1	0,5	1	0	0,5	14	31
17	1	1	1	1	1	1	1	6	1	6	1	1	1	1	1	1	17	43
18	1	1	1	1	1	1	1	6	1	3	1	1	1	1	1	1	16	39
19	1	1	1	1	1	1	1	6	1	6	1	1	0,5	1	1	1	15	40,5
20	1	0,5	0,5	1	1	1	1	6	1	4	0,5	1	0,5	1	1	0,5	13	34,5
21	1	1	0,5	0,5	1	1	1	6	1	6	1	1	1	0,5	1	0,5	14	38
22	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	6	1	5	1	0,5	1	1	1	1	13	36
23	1	1	1	0,5	1	1	1	6	1	1	0,5	1	0	1	1	1	13	32
24	1	1	0,5	1	1	1	1	5	1	4	1	1	0,5	1	1	0,5	13	34,5
25	1	0,5	0,5	1	1	1	1	5	1	4	0,5	1	1	0	1	0,5	14	34
26	1	1	1	1	1	1	1	6	1	6	1	0,5	0,5	1	1	1	14	39
27	1	1	0,5	1	1	1	1	6	1	6	1	1	1	1	1	0,5	15	40
28	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	6	0,5	6	1	1	0	0,5	1	0,5	11	33
29	1	0,5	0,5	1	1	1	1	6	1	6	0,5	1	1	0,5	1	0,5	15	38,5
30	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	6	0,5	6	0,5	1	0	0,5	1	0,5	8	29,5
31	1	1	0,5	1	1	1	1	6	1	4	1	1	1	0,5	1	1	14	37

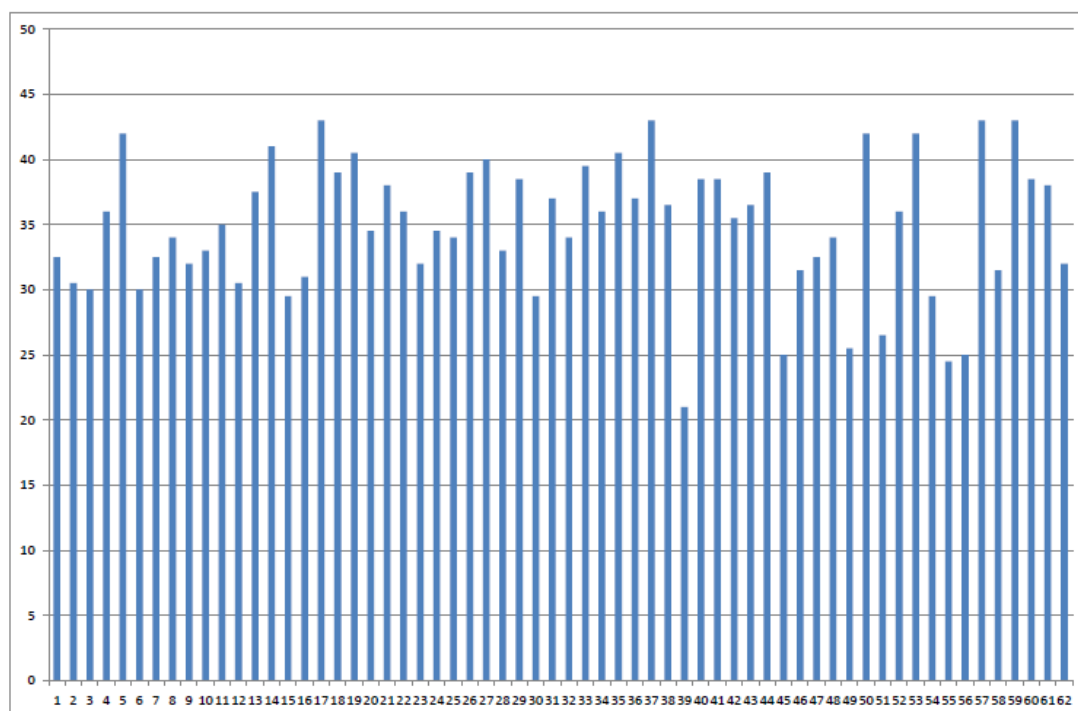


## 7.2.3 Tabla C3

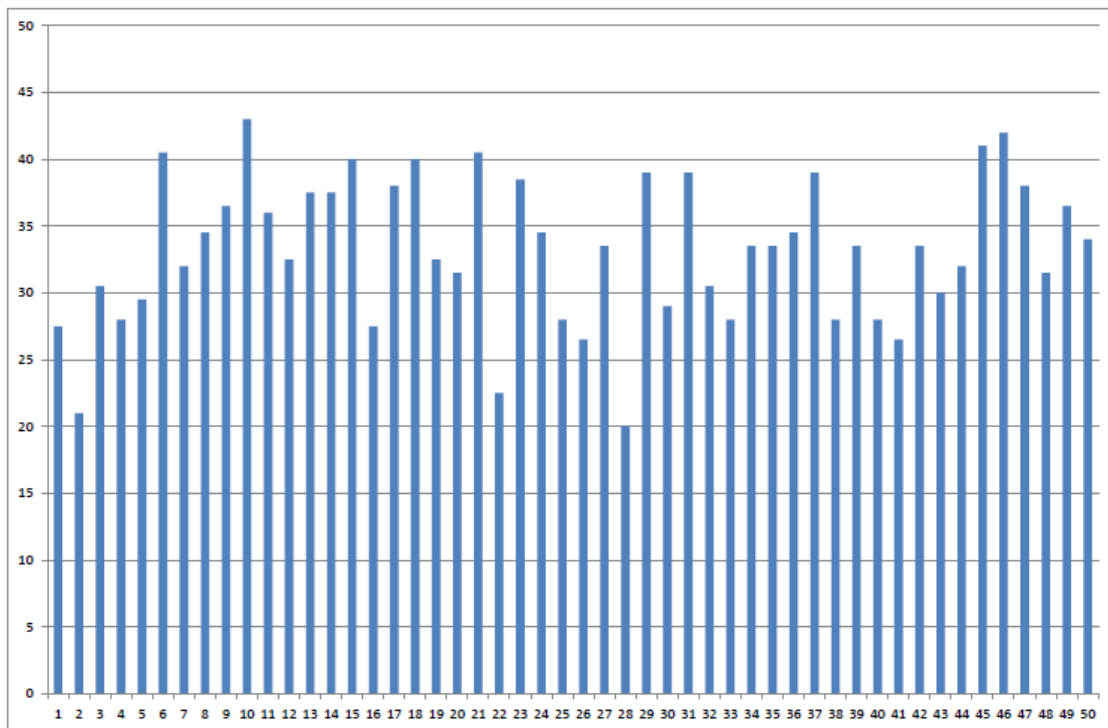
Alumnos	E1a (1)	E1b (1)	E1c (1)	E1d (1)	E2a (1)	E2b (1)	E2c (1)	E2d (0)	E3a (1)	E3b (0)	E4a (1)	E4b (1)	E4c (1)	E4d (1)	E5a (1)	E5b (1)	P. correctas (17)	Total
1	1	1	0,5	1	1	1	1	0	0,5	6	0,5	1	0	1	0,5	1	11	28
2	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	4	0,5	2	0,5	0	1	0,5	0,5	8	23
3	1	1	0,5	1	1	1	1	5	1	4	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	13	33,5
4	1	1	0,5	1	1	1	1	5	1	6	1	0,5	1	1	1	0,5	14	37,5
5	1	1	0,5	1	1	1	1	5	1	6	1	0,5	1	1	0,5	0,5	12	35
6	1	1	0,5	1	1	1	1	5	1	6	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	13	35
7	1	1	0,5	1	1	1	1	5	1	4	1	0,5	0	1	0	0,5	13	32,5
8	1	1	0,5	1	1	1	1	6	1	6	1	1	0	1	0	0,5	14	37
9	1	1	0,5	1	1	0,5	1	5	1	6	1	1	1	0,5	1	0,5	12	35
10	1	1	1	1	1	1	1	5	1	6	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	14	37
11	1	0,5	0,5	1	1	1	1	5	0,5	2	0,5	1	0	0,5	1	0,5	10	27
12	1	0,5	0,5	0	1	1	1	5	0,5	1	0,5	0,5	0	0	1	0,5	5	19
13	1	1	0,5	1	1	1	1	6	1	4	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	13	34
14	1	1	0,5	1	1	1	1	6	1	6	1	1	0,5	1	0	0,5	13	36,5
15	1	1	0,5	1	1	1	1	6	1	6	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	12	35
16	1	1	0,5	1	1	1	1	6	0,5	4	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	11	30
17	1	1	1	1	1	1	1	5	1	4	1	1	1	1	0,5	1	16	38,5
18	1	1	1	1	1	1	1	5	1	6	1	1	1	1	0,5	0,5	15	39
19	1	1	0,5	1	1	1	1	4	1	4	1	1	0	1	0,5	0,5	13	17
20	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	5	0,5	4	0,5	1	0	0,5	0	0,5	9	26,5
21	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	4	0,5	2	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	9	23
22	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	4	0,5	3	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	11	27
23	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	5	0,5	4	0,5	0	0	0,5	1	0,5	11	28,5
24	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	5	0,5	3	0,5	0,5	0,5	0	1	0,5	8	24,5
25	1	1	0,5	1	1	1	0,5	5	0,5	4	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	11	30
26	1	1	0,5	1	1	1	1	5	1	4	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	13	32,5
27	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	3	0,5	4	0,5	0,5	0,5	0	1	0,5	6	22
28	1	1	0,5	1	1	1	1	5	1	6	0,5	1	0	0,5	1	0,5	12	34
29	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0	1	0	0,5	0	0	0	0	0	5
30	1	0,5	0,5	1	1	1	1	6	0,5	4	0,5	1	0	0,5	1	0,5	9	29
31	1	1	0,5	1	1	1	1	5	1	6	1	1	0,5	1	1	1	15	39
32	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	5	0,5	3	0,5	1	0	0	1	0	5	21
33	1	1	0,5	1	1	1	1	4	1	6	0,5	1	0	0,5	1	0,5	12	33
34	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	4	0,5	1	0,5	1	0,5	0	1	0,5	8	22
35	1	1	1	1	1	1	1	5	1	6	1	1	0,5	1	1	1	15	39,5
36	1	0,5	1	1	1	1	1	5	1	6	0,5	0,5	0	1	1	1	14	36,5
37	1	0,5	0,5	1	1	1	1	5	0,5	6	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	9	29,5
38	1	1	1	1	1	1	1	5	1	4	0,5	0,5	0	1	1	0,5	13	33,5
39	1	0,5	0,5	1	1	1	1	6	1	6	0,5	1	0	0,5	1	0,5	9	31,5
40																		T:1177

## 7.3 Gráficas

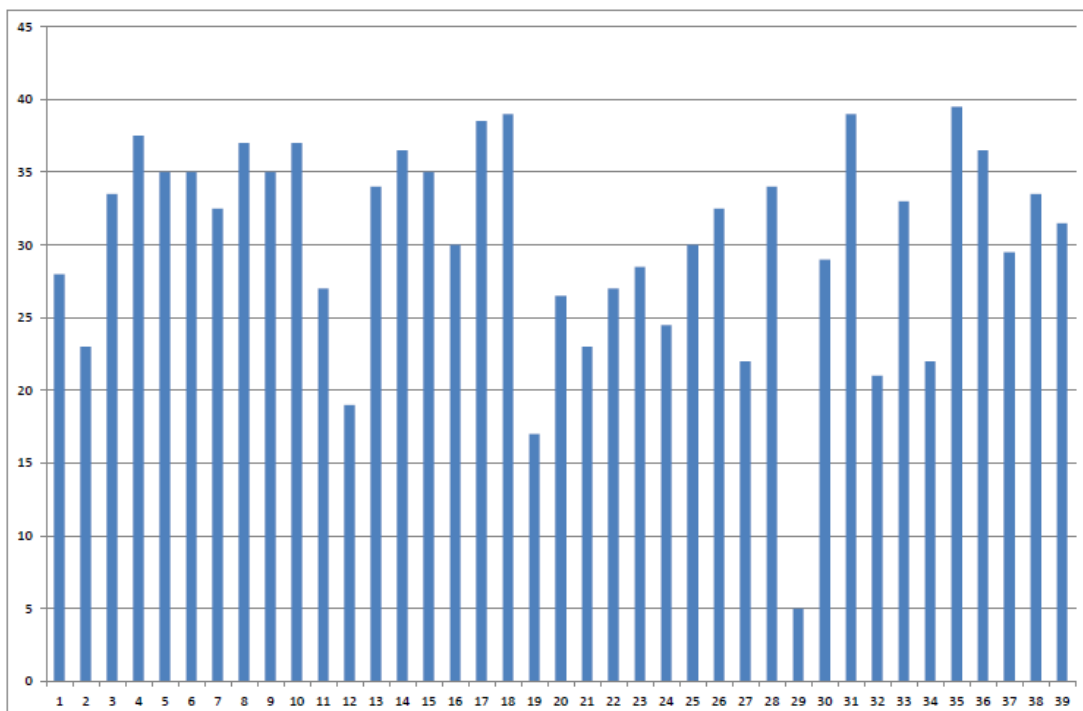
### 7.3.1 Gráfica C1



**7.3.2 Gráfica C2**



**7.3.3 Gráfica C3**



## 7.4 FICHA DE OBSERVACIÓN

### ASPECTOS A OBSERVAR:

#### 1. EL PROFESORADO

	OBSERVACIONES
Uso de la voz	
Desplazamiento en el aula	
Conocimiento de los contenidos	
Utilización de métodos variados, técnicas y/o estrategias apropiadas para el aprendizaje.	
Organización de la sesión	
Interacción profesorado-alumnado	



Descripción de aspectos relevantes:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## 2. EL ALUMNADO

	MITAD DE LA CLASE	MENOS DE LA MITAD	MÁS DE LA MITAD
Grado de participación			
Voluntarios			
Implicación en el aula			







---

---

---

---

**4. MOMENTOS DE LA CLASE**

	OBSERVACIONES
INICIO	
DESARROLLO	
CIERRE	

Descripción de aspectos relevantes:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---