

# **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN EN LA LENGUA EXTRANJERA**

---

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación  
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y  
Enseñanza de Idiomas

LORENZO BETHENCOURT, ANA MARÍA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

TUTORA: JUANA HERRERA CUBAS

CURSO 2020-2021; CONVOCATORIA DE JULIO

---

## ÍNDICE

Resumen - Abstract.....	4
0. Introducción.....	6
1. Marco Teórico.....	8
1.1. ¿Por qué estrategias de aprendizaje?.....	8
1.2. ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?.....	11
1.3. Características de las estrategias de aprendizaje.....	13
1.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	15
1.5. Justificación teórica.....	24
1.6. Descripción de las estrategias aplicadas en el aula.....	24
2. Metodología.....	31
2.1. Objetivos.....	31
2.2. Metodología.....	31
2.3. Muestra.....	32
2.3.1. Centro.....	32
2.3.2. PMAR.....	33
2.3.3. PostPMAR.....	34
2.3.4. Bachillerato.....	35
2.3.5. Justificación de la muestra.....	35
2.4. Observación.....	36
2.4.1. Resultados de la observación.....	37

2.4.1.1. PMAR.....	37
2.4.1.2. PostPMAR.....	39
2.4.1.3. Bachillerato.....	41
3. Implementación de las Estrategias.....	44
3.1. PMAR.....	44
3.2. PostPMAR.....	48
3.3 Bachillerato.....	49
4. Resultados y Discusión.....	52
4.1. PMAR.....	52
4.2. PostPMAR.....	53
4.3. Bachillerato.....	54
4.4. Discusión.....	54
5. Conclusión.....	56
5.1. Limitaciones y propuestas de mejora.....	56
6. Bibliografía.....	58
7. Anexos.....	60

---

## RESUMEN

El utilizar las estrategias de aprendizaje en el aula es una práctica cada vez más común. Muchos autores especializados en el campo de pedagogía o similares han realizado diversos estudios al respecto durante los últimos años, no solo describiendo las diversas estrategias existentes y cómo adaptarlas al aula, sino también poniendo a prueba dichas estrategias intentando demostrar su eficacia.

El presente trabajo de investigación se ha basado principalmente en la teoría desarrollada por Rebecca L. Oxford (1990), y el principal objetivo ha sido el poner en práctica en un aula de lengua extranjera, concretamente de lengua inglesa, algunas de las estrategias aportadas por la autora en su libro *Language Learning Strategies*, comprobando así si resultan de utilidad para mejorar la comunicación en dicha lengua extranjera. Como objetivo secundario se plantea que los alumnos descubran nuevas estrategias de aprendizaje que les ayude a ser aprendices autónomos.

Esta investigación se ha llevado a cabo en paralelo a las prácticas curriculares del Máster en Formación del Profesorado ofertado en la Universidad de La Laguna. Los alumnos con los que se ha trabajado tenían perfiles muy diversos pero todos parecen haber respondido positivamente a la implantación de nuevas estrategias en su aula.

**PALABRAS CLAVE:** Estrategias de aprendizaje, comunicación, alumnado, aprendizaje, lengua extranjera inglés.

---

## **ABSTRACT**

Using learning strategies in the classroom is an increasingly common practice. Many specialised authors in the field of pedagogy or similar have carried out various studies in this regard in recent years, not only describing all the different strategies that exist and how to apply them in the classroom, but also testing said strategies in order to prove their efficiency.

This research work has been based mainly on the theory developed by Rebecca L. Oxford, and the main objective has been to put into practice in a foreign language classroom, specifically English, some of the strategies provided by the author in her book *Language Learning Strategies* (1990), thus checking if they are useful to improve communication in said foreign language. As a secondary objective it is intended that students discover new learning strategies which may help them to become autonomous learners.

This research has been carried out in parallel to the curricular internship of the Master Degree in Teacher Training offered at the University of La Laguna. The students with whom I have worked had very diverse profiles, but all seem to have responded positively to the implementation of new strategies in their classroom.

**KEYWORDS:** Learning strategies, communication, students, learning, foreign language English.

---

## 0. INTRODUCCIÓN

El uso de las estrategias de aprendizaje en el aula es un tema que se ha trabajado y estudiado mucho en los últimos años por muy diversos autores, algunos de ellos presentes en la bibliografía de este proyecto como son Carles Monereo (2007) o Anna Uhl Chamot (2005). Más en concreto, aplicar las estrategias para el aprendizaje de lenguas es un tema también ampliamente discutido, algunos ejemplos son los autores que se han consultado para la realización del presente proyecto: Rebecca L. Oxford (1990), Joan Rubin (1987; 1994) o Irene Thompson (1994), entre otros muchos. En este trabajo se ha intentado unir la teoría de algunos de los autores más relevantes en el campo de las estrategias de aprendizaje con la práctica, poniendo a prueba las estrategias en aulas reales y comprobando así su eficacia.

El presente trabajo de investigación está enfocado, como el título bien indica, en el uso de las estrategias de aprendizaje para la mejora de la expresión principalmente oral en el aula de lengua extranjera que, en esta ocasión, es la lengua inglesa, aunque también se ha prestado atención a la expresión escrita. El uso de dichas estrategias se ha visto implementado en dos aulas de Educación Secundaria Obligatoria así como en un aula de Bachillerato. Este hecho ha permitido obtener mucha más información acerca de la utilidad de las estrategia ya que al contar con alumnos muy diversos, cada uno con sus propios puntos fuertes y dificultades, se ha podido aplicar una mayor variedad de estrategias.

Para la realización de este trabajo primeramente se ha consultado una bibliografía diversa enfocada en las estrategias de aprendizaje para el estudio de lenguas extranjeras, por lo que el primer punto de la presente investigación está dedicado a la

descripción del marco teórico. El eje principal para el desarrollo de la investigación ha sido la teoría propuesta de Rebecca L. Oxford (1990) recogida en *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, pero este material ha sido complementado por los escritos de otros autores como Joan Rubin e Irene Thompson (1994) *How to Become a More Successful Language Learner*, y Anita Wenden y Joan Rubin (1987) *Language Strategies in Language Learning*. Además, para definir los diferentes niveles de dominio de la lengua se ha utilizado el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (a partir de ahora *MCERL*).

El segundo apartado está enfocado en la descripción de la metodología a seguir para el desarrollo del trabajo, así como los objetivos que se han planteado y el perfil del alumnado con el que se ha trabajado. Debe mencionarse que este trabajo de investigación se ha desarrollado en paralelo con las prácticas curriculares del Máster en Formación del Profesorado.

Una vez se han descrito tanto el marco teórico como la metodología, objetivos y la muestra de alumnado que ha formado parte de esta investigación, se ha procedido a explicar de manera más específica qué estrategias de aprendizaje se han escogido y cómo se han implementado en las aulas. Ya que el trabajo se enfoca en la comunicación, se ha hecho especial énfasis en las estrategias relacionadas con la producción oral (Speaking), complementándolas con estrategias de producción escrita (Writing).

Seguidamente se ha incluido un análisis de los resultados observados en el alumnado tras haberse aplicado dichas estrategias en el aula y, por último, una conclusión en la que se comentan los beneficios de haber incluido las estrategias de aprendizaje además de aportar una posible propuesta de mejora.

---

## 1. Marco teórico

Este primer capítulo pretende ofrecer una visión general sobre las estrategias de aprendizaje partiendo de las teorías ofrecidas por varios autores. Algunos de los puntos más relevantes que se discuten en el capítulo es el por qué las estrategias de aprendizaje son realmente necesarias o por qué deberían incluirse en las aulas, así como sus características y la categorización que ofrecen los diferentes autores que se han consultado para el trabajo.

En el capítulo se comenta además qué teoría se ha seguido para el desarrollo del proyecto así como una justificación para su elección. Como último apartado de esta sección se describen las diferentes estrategias que se han elegido de entre la gran variedad existente.

### 1.1. ¿Por qué estrategias de aprendizaje?

Uno de los principales puntos a tener en cuenta al tratar las estrategias de aprendizaje es el por qué se deberían incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para dar respuesta a esta pregunta es necesario tener algún conocimiento tanto del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* como del *Currículum de Inglés en Educación Secundaria Obligatoria*, ya que ambos hacen mención a las estrategias y este último se apoya del primero.

El *MCERL*, en relación al aprendizaje de idiomas, comenta que "con el fin de participar con total eficacia en los acontecimientos comunicativos, los alumnos deben haber aprendido o adquirido lo siguiente: (...) La capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias". (p. 129) Es decir, que un alumno no aprenderá realmente un idioma si no es capaz no solo de aprender diversas



estrategias sino de aplicarlas. El elegir las estrategias correctas para cada alumno puede ser la diferencia entre aprender, o solo memorizar. Este aspecto se relaciona con lo que Oxford (1990) denomina '*Process Orientation*'. (p. 5)

Según Oxford las estrategias deben estar orientadas al proceso de aprendizaje en sí, no a la meta final. Es importante prestar atención al proceso de aprendizaje de los alumnos de manera que se puedan adaptar las actividades, enseñándoles a aplicar las diferentes estrategias. El rol del profesor debe pasar a ser el de un guía, una ayuda para los alumnos como se menciona en relación con el nuevo rol de los profesores (*New Roles for Teachers*, p. 10) según Oxford (1990). Centrando las estrategias en el proceso de aprendizaje y enseñando a los alumnos cómo aplicarlas se puede conseguir uno de los elementos fundamentales que la autora menciona como parte de las principales características de las estrategias de aprendizaje: '*Greater Self-Direction for Learners*' (p.10), es decir, que los estudiantes adquieran mucha más autonomía en el estudio de un idioma.

De acuerdo con el *MCERL* y tal como se refleja en el currículum de Inglés, podemos distinguir dos dimensiones del alumnado: dimensión del alumnado como agente social y dimensión del alumnado como aprendiente autónomo. Esta última dimensión es la que más se relaciona con el uso de las estrategias ya que, según Oxford (1990) una de las principales características de las estrategias de aprendizaje es que los estudiantes adquieran mucha más autonomía en el estudio de un idioma (*Greater Self-Direction for Learners*, p.10). En otras palabras, tanto en el *MCERL* como en el currículum se habla de que el alumno debe llegar a ser un aprendiz autónomo, y la

mejor manera para llegar a serlo es, según Oxford y el propio *MCERL*, saber aplicar estrategias de aprendizaje en el estudio.

En el currículum de Inglés, en relación a la dimensión del alumnado como aprendiente autónomo, se menciona que 'para culminar con éxito un acto comunicativo contextualizado el alumnado debe utilizar estrategias que movilicen todos los recursos, destrezas y procedimientos disponibles'. (p. 8) Esta afirmación confirma lo ya expuesto por el *MCERL* y lo que comenta Oxford (1990) acerca de la autonomía del alumnado.

En conexión con ser un aprendiente autónomo, encontramos la competencia denominada 'Aprender a Aprender' (p.4) en el currículum de Secundaria de la materia de Inglés, ya que aprender a aprender hace referencia a la capacidad de poder controlar y regular el proceso educativo lo que atribuye más autonomía a los alumnos. La mencionada competencia se incluye en el currículum de la materia de inglés justificando que se incluyen 'estrategias de comprensión y producción, tanto directas como indirectas'. (p.4)

Según el *MCERL*, la capacidad de aprender es "la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente" (p. 12) y recalca que "el aprendizaje autónomo se puede fomentar si aprender a aprender se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les conviene". (p. 140)

En resumen, para conseguir un aprendizaje eficaz de idiomas es importante que el alumno aprenda a ser autónomo en cuanto al estudio de la materia, y uno de los

métodos más eficaces para que el alumno desarrolle dicha autonomía es mediante el uso de diversas estrategias de aprendizaje.

## **1.2. ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?**

Las estrategias de aprendizaje son un tema muy trabajado y estudiado por diversos expertos, por lo que podemos encontrarnos con muchas y variadas definiciones para el término. Por un lado, y continuando con los documentos utilizados hasta el momento, en el *MCERL* se definen las estrategias como "cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse" (p. 10), y además se comenta que "para fines de aprendizaje, las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de que disponga". (p. 13)

En otras palabras, las estrategias son acciones que el alumno realiza para poder llevar a cabo una tarea, tanto si esta le viene impuesta como si decide realizarla voluntariamente. Además, dependiendo de cómo el alumno decida enfrentarse a dicha tarea, este podrá elegir una acción u otra.

Por otro lado, el autor español Carles Monereo (2007) define las estrategias de aprendizaje como una 'guía' (p. 23), es decir, una estrategia de aprendizaje marca las pautas a seguir para estudiar una materia o realizar una tarea. Qué estrategia utilizar es lo primero que se debe plantear un estudiante, ya que la elección de una estrategia conllevará el seguir un determinado procedimiento u otro.

Tras ofrecer una breve explicación sobre qué son las estrategias de aprendizaje de manera general, el presente trabajo presta más atención a dichas estrategias pero

focalizadas al aprendizaje de idiomas. En dicho contexto, podemos encontrar algunas definiciones propuestas por autores como, por ejemplo, Rebecca L. Oxford (1990) que en su libro *Language Learning Strategies* define estas estrategias inicialmente como "steps taken by students to enhance their own learning"<sup>1</sup> (p.1). Al avanzar en su primer capítulo, la autora nos ofrece la siguiente definición un poco más amplia que la anteriormente mencionada: "learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations"<sup>2</sup> (p.8).

Un segundo libro que ha sido importante en el desarrollo del presente trabajo es *Learner Strategies in Language Learning* (1987) cuyas principales autoras son Anita Wenden y Joan Rubin, aunque el libro se trata de una recopilación de escritos de diversos autores. En dicho libro se ofrecen varias definiciones para las estrategias de aprendizaje, pero se ha escogido la ofrecida por Anna Uhl Chamot, en el sexto capítulo del libro, al ser más completa y concisa: "learning strategies are techniques, approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning and recall of both linguistic and content area information"<sup>3</sup>. (p. 71)

Como conclusión, podemos afirmar que las estrategias de aprendizaje son acciones que el alumno realiza de manera intencionada al enfrentarse a una tarea para así facilitar el aprendizaje. Existen muchas estrategias y la elección de estas dependerá

---

<sup>1</sup> Pasos a seguir por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje (traducción propia)

<sup>2</sup> Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas tomadas por el alumno para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más auto-dirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones (traducción propia)

<sup>3</sup> Las estrategias de aprendizaje son técnicas, enfoques o acciones deliberadas que los estudiantes realizan para facilitar el aprendizaje y la memoria tanto de la información lingüística como del área de contenido (traducción propia)

de cómo el alumno pretende enfrentarse a dicha tarea, así como la tipología de esta.

Concretamente en relación a los idiomas, las estrategias de aprendizaje son acciones que ayudan a los estudiantes a mejorar sus capacidades tanto de expresión como de comprensión en la lengua extranjera.

### **1.3. Características de las estrategias de aprendizaje**

Para comprender mejor las estrategias de aprendizaje en relación al estudio de idiomas y la utilidad de estas, es importante conocer sus características. Oxford (1990) distingue tres características principales (p. 8-11) a las que después añade '*Other Features*' (p. 11). El primer elemento que la autora menciona es el hecho de que las estrategias de aprendizaje tienen como principal objetivo la competencia comunicativa, por lo que al aplicar estas estrategias se potencia la habilidad comunicativa del estudiante.

El segundo aspecto a destacar es el hecho de que aprender diversas estrategias otorga más autonomía al estudiante, algo que sin duda les va a beneficiar (no solo en el ámbito de los idiomas) ya que no siempre se puede depender de la ayuda de un profesor. Esta característica de las estrategias puede ligarse muy fácilmente a una de las competencias que se incluyen en el currículum de las diversas materias y niveles educativos, y que ya se ha mencionado con anterioridad en el presente capítulo: Aprender a Aprender (*véase apartado 1.1*).

Además, esta última característica va también muy ligada a la siguiente. El hecho de que los alumnos sean más autónomos en cuanto a su aprendizaje

deriva en una evolución del rol del profesor. Ahora los maestros o profesores ya no son tanto una figura de autoridad como un guía o un ayudante, alguien que aconseja a los alumnos cómo afrontar el aprendizaje, qué estrategias o métodos seguir y cómo aplicarlos.

A parte de estas tres características que podrían considerarse como principales, Oxford define algunas más: están orientadas a la resolución de problemas; están basadas en acciones que pueden desarrollar los estudiantes; no están limitadas al ámbito cognoscitivo, también tienen funciones metacognitivas, emocionales y sociales entre otras; todas tienen diversos niveles de '*observabilidad*'<sup>4</sup>, es decir, no todas las estrategias pueden ser observadas por igual, algunas se emplean en contextos informales, fuera del aula, por lo que el profesor no puede darse cuenta de si sus alumnos las usan o no; según se trabajan, las estrategias pueden llegar a convertirse en acciones automáticas; las estrategias de aprendizaje se pueden enseñar; son flexibles, se pueden combinar entre ellas o adaptar de cualquier manera para que sean útiles al estudiante; son influenciables, es decir, diversos factores externos pueden influir en la elección de las estrategias por parte del alumno (por ejemplo: la edad, el sexo, la nacionalidad, los requisitos de la tarea, las expectativas del profesor, etc.).

Es importante tener en cuenta estos aspectos en relación a las estrategias de aprendizaje ya que al conocer que las estrategias son, por ejemplo, flexibles y que pueden enseñarse puede hacer que un profesor decida dedicar una clase a

---

<sup>4</sup> Adaptación propia del término original empleado por la autora '*observability*' (p.12).

poner en práctica ciertas estrategias en su aula, así como adaptarlas a sus alumnos si fuera necesario.

Otro autor que menciona algunas características de las estrategias es Carles Monereo (2007). Él asegura que las estrategias siempre se usan conscientemente, tal y como se comentaba en la definición del término. En su libro, Monereo comenta también que tanto un estudiante como un profesor no deben tener únicamente conocimiento teórico de la materia que estudian o que imparten, deben tener además conocimientos de cómo estudiar esa materia y conocimiento de cómo se debe plantear el aprendizaje, es decir, con qué finalidad. Estos tres tipos de conocimiento los denomina de la siguiente forma:

- Conocimiento declarativo, lo que se aprende.
- Conocimiento procedimental, cómo se aprende.
- Conocimiento condicional o estratégico, con qué finalidad se utilizará lo aprendido.

Por lo tanto, una de las últimas características que se pueden comentar en relación a las estrategias es que tanto conocerlas como saber cómo y cuándo aplicarlas conforma en sí mismo un tipo de conocimiento que, de acuerdo a Carles Monereo (2007) es imprescindible tanto para el profesorado como para los estudiantes.

#### **1.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje**

En su libro, Oxford (1990) categoriza las diferentes estrategias de aprendizaje de idiomas y explica para qué habilidad del lenguaje son más útiles, además de ofrecer algunos ejemplos. Ella las divide en dos grandes grupos, las estrategias directas y las indirectas. Estos grupos a su vez se dividen en tres sub-grupos cada uno:

1. Estrategias Directas. La autora define este primer grupo de estrategias de la siguiente manera: "Language learning strategies that directly involve the target language are called direct strategies. All direct strategies require mental processing of the language, but the three groups of direct strategies do this processing differently and for different purposes". (p. 37)

En otras palabras, al emplear estrategias directas es necesario procesar mentalmente la lengua meta, ya que son estrategias que requieren trabajar directamente con dicha lengua. Los tres sub-grupos que se diferencian en el libro de Oxford (1990) son los siguientes:

- Estrategias de memoria. También se las conoce como mnemotécnicas, son todas aquellas estrategias que ayudan a almacenar la información y recuperarla fácilmente.
- Estrategias cognitivas. Estas estrategias permiten que los alumnos entiendan y produzcan el nuevo lenguaje, son las estrategias relacionadas con el conocimiento del idioma.
- Estrategias de compensación. Aplicar estas estrategias permite que el alumno pueda utilizar el lenguaje aunque su conocimiento de este sea limitado, es decir, se enseña al alumno a superar las limitaciones o problemas que pueda encontrar para comunicarse en la lengua extranjera. Por ejemplo, si un estudiante no sabe cómo decir 'casa' en inglés, este deberá emplear alguna estrategia que le permita seguir comunicándose, como recurrir a la mímica o buscar algún sinónimo o circunloquio.

2. Estrategias Indirectas. "They support and manage language learning without (in many instances) directly involving the target language". (Oxford:1990, p.135) Es decir, se las denomina indirectas porque, aunque son aplicables en diversas situaciones y en relación



a todas las destrezas del idioma, no involucran directamente el uso del nuevo lenguaje, sino el aprendizaje de este. Oxford (1990) también define tres sub-grupos de estrategias indirectas:

- Estrategias metacognitivas. Estas estrategias permiten que el estudiante controlen su conocimiento de manera más eficiente, ayudan a coordinar mejor el proceso de aprendizaje.
- Estrategias afectivas. Son aquellas que ayudan a que los alumnos regulen sus emociones, motivaciones, actitudes y valores.
- Estrategias sociales. Usando estas estrategias los alumnos son capaces de aprender mediante la interacción con otras personas. Este tipo de estrategias serán muy importantes para alcanzar la meta final de este proyecto, que los los alumnos puedan mejorar su competencia comunicativa.

Dentro de cada sub-grupo Oxford clasifica las estrategias que sugiere en varias secciones que muy inteligentemente resume usando acrónimos para que sean más fáciles de recordar. Por ejemplo, en el primer sub-grupo de las estrategias directas, las estrategias de memoria, ella agrupa las estrategias en cuatro conjuntos que se resumen en 'CARE':

- **C**reating Mental Linkages
- **A**pplying Images and Sounds
- **R**eviewing Well
- **E**mploying Actions.

Por desgracia, al traducirlo al español se pierde esta ayuda mnemotécnica que la autora nos sugiere, aunque sirve como un gran ejemplo de una estrategia de memoria.

Se incluyen a continuación dos imágenes que resumen la clasificación de estrategias que

Rebecca L. Oxford sugiere:

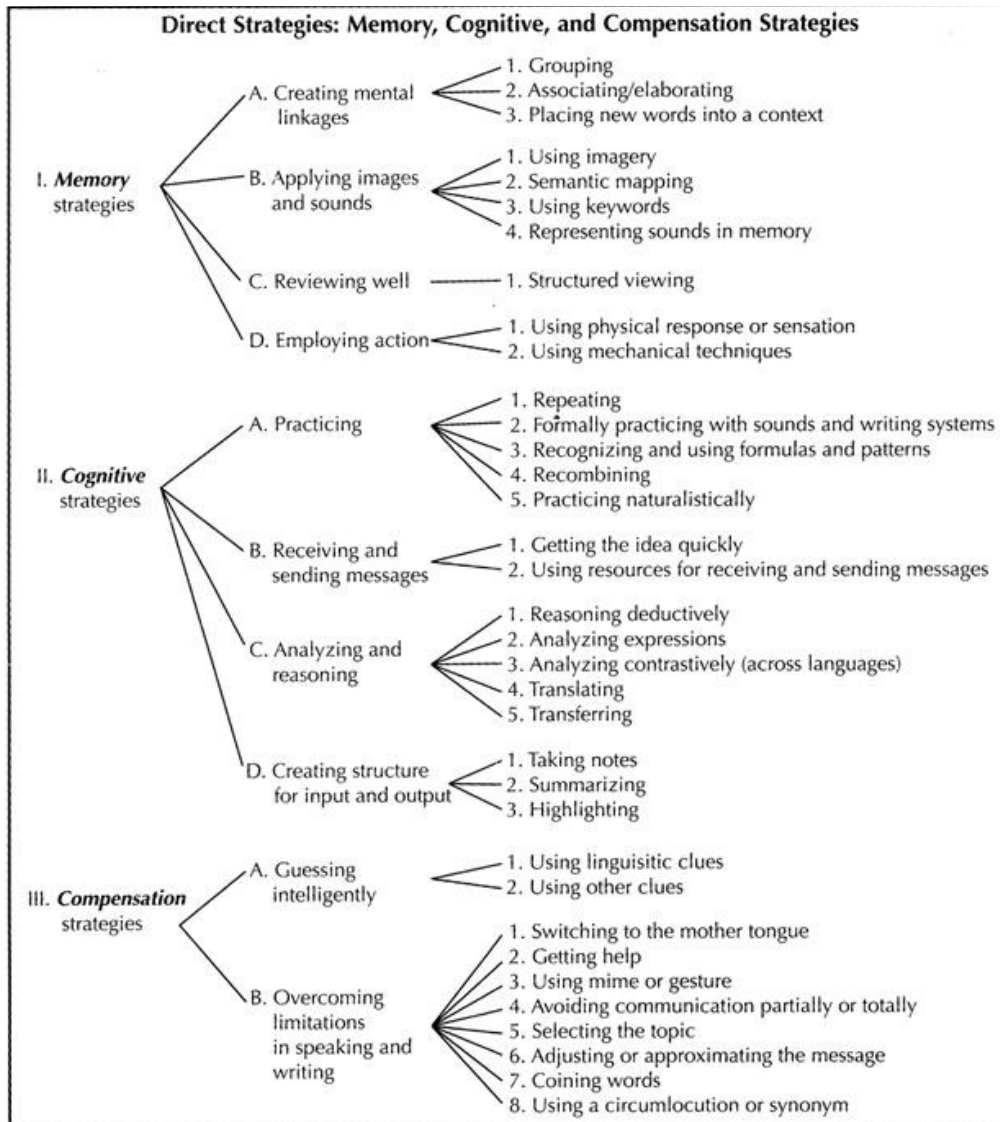


Figura 1.1. Estrategias Directas según Oxford (1990). Fuente H. Douglas Brown (2007)

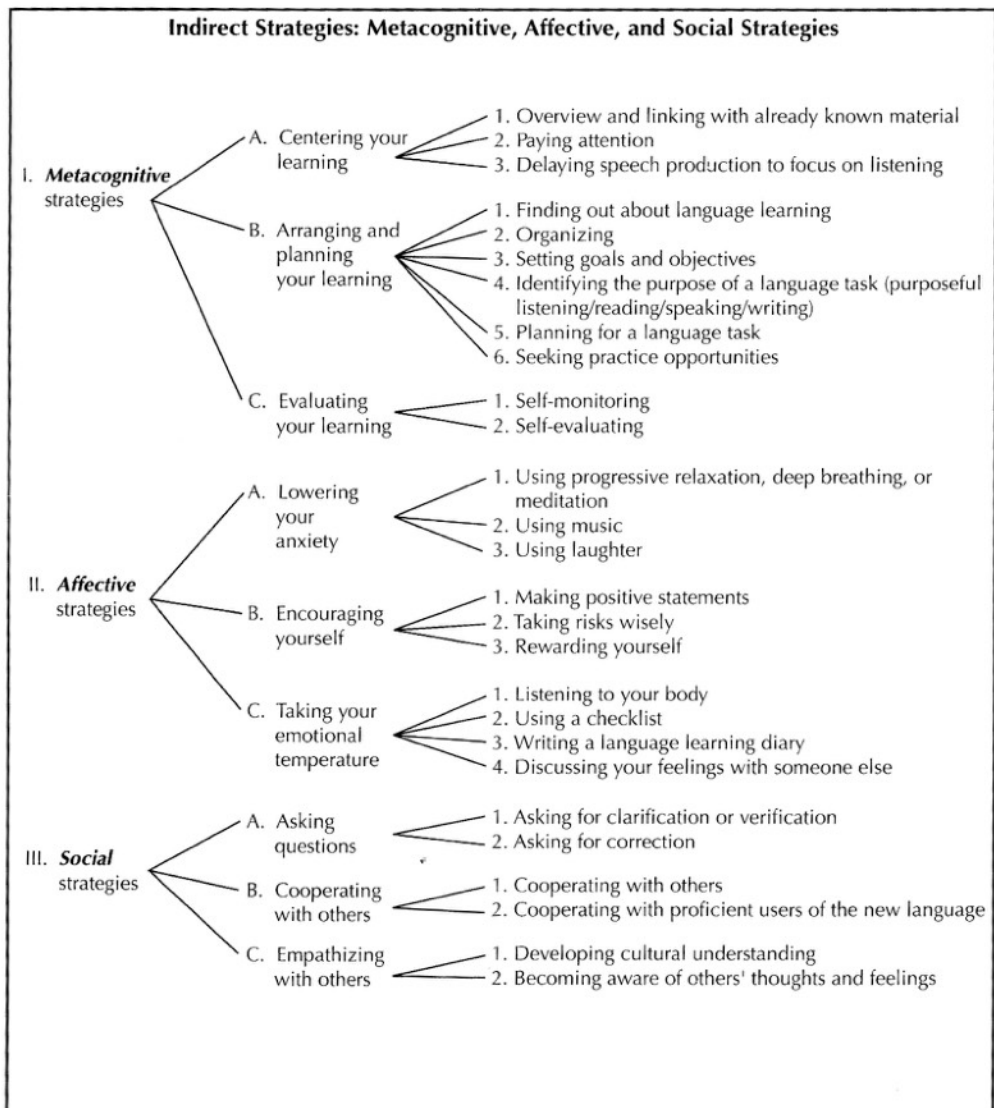


Figura 1.2. Estrategias Indirectas según Oxford (1990). Fuente H. Douglas Brown (2007)

Un libro muy interesante para todo estudiante de idiomas es *How to Become a More Successful Language Learner* escrito por Irene Thompson y Joan Rubin (1994). Este libro, contrastando con el anterior, está dirigido a los estudiantes y no a los profesores, ya que las autoras incluyen consejos para que todas aquellas personas que estudien una lengua puedan sacar el máximo partido de su proceso de aprendizaje.

En su libro, las autoras sugieren su propia clasificación de los diferentes niveles en los que el alumno puede encontrarse, yendo desde el nivel 0 (Principiante) hasta el nivel 5 (Nativo), los niveles se explican en base a cada una de las destrezas del idioma: expresión oral (*Speaking*), expresión escrita (*Writing*), comprensión oral (*Listening*) y

comprensión escrita (*Reading*). Además de aportar esta clasificación, en siguientes capítulos del libro las autoras explican diversas estrategias para mejorar cada una de esas destrezas, pero incluyen además vocabulario y gramática, ya que lo consideran una parte fundamental del aprendizaje de idiomas.

Las autoras del presente libro no ofrecen una clasificación de las diversas estrategias para luego aplicarlas a las diferentes destrezas. En su lugar, dan una explicación de lo que supone estudiar y aprender cada una de esas destrezas (vocabulario y gramática incluidas) para luego sugerir posibles problemas que el aprendiz pueda encontrar y aportar soluciones a dichos problemas basadas en el uso de estrategias de aprendizaje.

Este modelo que siguen Thompson y Rubin quizá no parezca ser tan claro como el de Oxford, en el cual se pueden ver todas las estrategias de un solo vistazo, pero teniendo en cuenta que este libro va dirigido especialmente a estudiantes de idiomas que no necesitan ser estudiosos de la materia, la estructura del libro es muy interesante. El hecho de que las estrategias estén divididas no en base a una clasificación más académica, sino en base a las destrezas que conforman el estudio de una lengua, puede beneficiar a los estudiantes que utilicen el libro pero que requieran especial ayuda en una destreza concreta, de esta forma no tendrán que leerse todo un libro para encontrar las estrategias que mejor les puedan funcionar.

Se incluye una tabla comparativa de los niveles que las autoras proponen frente a los diferentes niveles del *MCERL*, ya que las autoras han basado el libro en los diferentes niveles de dominio de la lengua. Además, en el anexo del proyecto se pueden encontrar diversas tablas explicativas de los diferentes niveles descritos por el *MCERL*:

<b>JOAN RUBIN &amp; IRENE THOMPSON</b>	<b>MCERL</b>
N0: Novice. Prefunctional Level	A1
N1: Intermediate. Survival Level	A2
N2: Advanced. Limited Working Proficiency	B1
N3: Superior. Professional Proficiency	B2
N4: Distinguished. Near Native Proficiency	C1
N5: Educated Native Speaker	C2

*Figura 2. Tabla comparativa de niveles, Rubin y Thompson (1994) - MCERL (2002). Producción propia*

Por otro lado, Wenden y Rubin (1987) no aportan una categorización única, cada vez que se nombran diversas formas de agrupar las estrategias estas son algo diferentes, aunque las diferencias no se desvían mucho del modelo de Oxford (1990) ya comentado.

En varias ocasiones se menciona que las estrategias pueden afectar a la lengua que se estudia de manera directa e indirecta, como Oxford (1990) ya comentaba, aunque los autores no categorizan las estrategias en dos grupos (directas o indirectas). También hacen referencia a la autonomía del estudiante, es decir, el usar las estrategias de aprendizaje busca conseguir que el alumno sea mucho más independiente en su estudio.

En uno de los capítulos, Joan Rubin (1987) ofrece su propia tipología de las estrategias en la que identifica tres grupos diferentes que pueden contribuir tanto directa como indirectamente al estudio de la lengua. Estos tres grupos los denomina como estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y estrategias sociales:

Estrategias de aprendizaje		Estrategias de	Estrategias sociales
Cognitivas	Metacognitivas	Son menos directas	Puramente
Se aplican al estudio	Cómo se regula el estudio	Se emplean al encontrar	1. Integrarse en un grupo
Ambas son estrategias directas		Ejemplo: usar gestos o mímica	2. Contar con la ayuda de los

Figura 3. Tabla resumen de la tipología de estrategias descrita por Joan Rubin (1987). Producción propia

En esta categorización, se menciona el hecho de que las estrategias pueden afectar al aprendizaje de la lengua extranjera directa o indirectamente, pero no se subdividen los grupos de estrategias en base a esa característica. Los nombres que se les da a los grupos también difieren de los que Oxford (1990) sugería aunque el título de estrategias sociales sí que aparece en la clasificación que ella sugería.

En el grupo descrito como 'estrategias de aprendizaje' Rubin hace una subdivisión y distingue entre estrategias cognitivas y metacognitivas. Aquí podemos encontrar una gran diferencia con Oxford (1990), ya que ella argumentaba que las estrategias metacognitivas afectan indirectamente al lenguaje mientras que en esta categorización, Rubin considera que ambas son estrategias directas. Aunque la categorización que hace Rubin es diferente, la definición que sugiere no difiere tanto de la que proponía Oxford: las estrategias cognitivas son aquellas que directamente se aplican al estudio de la lengua empleando dicha lengua, mientras que las metacognitivas

se refieren al conocimiento relacionado con el estudio y con cómo regular el estudio en sí (monitorizando, planeando y evaluando, según sugiere Rubin).

El segundo grupo que sugiere la autora se denomina estrategias de comunicación y de acuerdo a su estudio estas estrategias serían menos directas que las anteriores, es decir, no se relacionan de manera directa con el aprendizaje de un idioma pero aún así se pueden utilizar para el aprendizaje de manera más indirecta. Rubin argumenta que estas estrategias son las que usan los aprendices cuando encuentran alguna dificultad para mantener una conversación.

Este grupo, volviendo a la clasificación de Oxford (1990), estaría incluido en las estrategias sociales ya que la autora aporta sugerencias para que el estudiante pueda mantener una conversación. Por ejemplo preguntar si pueden explicar o clarificar algo, o pedir que nos corrijan si hemos dicho o pronunciado algo mal. En este grupo Rubin incluye también algunas estrategias que Oxford había catalogado como estrategias directas de compensación, como por ejemplo ayudarse de los gestos y la mímica para hacerse entender o usar sinónimos.

El último grupo que Rubin destaca es el de las estrategias sociales. Este grupo estaría compuesto por estrategias puramente indirectas ya que no están relacionadas con el aprendizaje del idioma, sino con que el alumno intente producir situaciones en las que pueda practicar y usar el idioma. Las estrategias que sugiere son: (1) integrarse en un grupo en el que se use la lengua y actuar como si entendieras todo y (2) contar con los amigos para que te ayuden. Estas estrategias, en la clasificación de Oxford, estarían incluidas en el grupo que acabamos de mencionar, las estrategias sociales, específicamente en el sub-grupo que ella denominó 'Cooperar con otros'.

Si bien las diferencias entre ambos modelos no son demasiado dispares, el modelo planteado por Oxford (1990) parece algo más completo ya que también tiene en cuenta elementos culturales además de incluir una mayor variedad de estrategias.

### **1.5. Justificación teórica**

Aunque se han consultado diversos autores, para el desarrollo del presente trabajo de investigación se ha utilizado principalmente la teoría expuesta por Oxford (1990) en el manual *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.

La razón de elegir su teoría por encima de otras yace en las características que ella describe en su primer capítulo, principalmente la característica denominada '*Communicative Competence as the Main Goal*' (p. 8). Oxford argumenta que las estrategias enfocadas al aprendizaje de idiomas estimulan de manera general la competencia comunicativa de los alumnos, lo que está estrechamente relacionado con el tema de este trabajo.

Por otra parte, la autora presenta gran variedad de estrategias muy ligadas al aprendizaje de idiomas, además de incluir detalladas definiciones para cada una de ellas, acompañadas con ejemplos que pueden adaptarse al aula. Por todos estos motivos, se ha considerado que su teoría es la más adecuada para el desarrollo de este proyecto de investigación.

### **1.6. Descripción de las estrategias empleadas en el aula**

En este apartado solamente explicaré las estrategias propuestas por Rebecca L. Oxford que han sido aplicadas en el aula. En el siguiente capítulo del trabajo incluiré ejemplos de cómo se han empleado las estrategias. Para empezar, incluyo aquí una tabla de creación propia en la que se resumen todas las estrategias utilizadas:



<b>ESTRATEGIAS DIRECTAS</b>	<b>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</b>
Tomar notas	Prestar atención
Cambiar a la lengua materna	Pedir una aclaración o verificación
Pedir ayuda	Pedir una corrección
Evitar la comunicación parcial o totalmente	Cooperar con compañeros
Usar imágenes	Repasar y conectar con material ya conocido
Repetición	Establecer metas y objetivos
Reconocer y usar fórmulas y patrones	Planificar para una tarea lingüística
Combinación: mezclar lo ya conocido con lo nuevo.	Usar la risa
Traducir	Hacer comentarios positivos
Usar mímica o gestos	Cooperar con un usuario competente de la lengua
Usar un circunloquio o sinónimo	Usar música
Reconocer y usar fórmulas y patrones	

*Figura 4. Tabla resumen de las estrategias empleadas en el aula. Producción propia*

Me centraré primero en explicar las estrategias consideras como directas por la autora, para a continuación explicar las estrategias indirectas. Por otro lado, dividiré las estrategias según su utilidad, es decir, si varias estrategias han sido catalogadas por Oxford como especialmente útiles para mejorar en el Speaking, las explicaré en conjunto. Empezando por las estrategias directas que según la autora son útiles para mejorar en todas las destrezas, encontramos las siguientes:

- Repetición. En su libro Oxford define esta estrategia como el acto de decir o hacer algo una y otra vez. Considera que puede ser útil para todas las destrezas, algo con lo

que yo estoy completamente de acuerdo, ya que el intentar pronunciar una palabra difícil, o el estar continuamente escuchando el idioma, ayudarán a mejorar la destreza que se esté trabajando.

- Reconocer y usar fórmulas y patrones. Esta estrategia puede ser realmente útil sobre todo a la hora de comprender la gramática de la lengua. Si un alumno memoriza que el presente perfecto en inglés se construye usando el verbo *have* más un participio de pasado, entonces sabrá que *have bought* es probablemente un presente perfecto. Aún así, aunque sea útil para la gramática, no sirve de mucho en la comunicación si el alumno no sabe qué significa *bought*. Por lo tanto, esta estrategia, aunque útil, necesita de otros elementos.
- Traducir. Esta estrategia puede emplearse de dos formas, el estudiante puede decidir traducir desde la lengua extranjera a su lengua materna o al contrario. Oxford considera que esta estrategia es útil para todas las destrezas, yo considero que realmente puede ayudar a mejorar en todas ya que el estudiante puede dedicarse a practicar la traducción tanto de un texto escrito como de uno oral.

En relación a las estrategias indirectas que pueden considerarse útiles para todas las destrezas, las utilizadas han sido:

- Repasar y conectar con material ya conocido. Esta estrategia se basa en enseñar nuevos conocimientos partiendo siempre del conocimiento anterior que tengan los alumnos. Considero que esta estrategia es de las más útiles, no solo para las lenguas extranjeras, sino para cualquier disciplina, ya que partiendo de lo que los alumnos ya saben será mucho más fácil para ellos reconocer y entender lo nuevo.

- Prestar atención. Esta estrategia puede entenderse de diversas maneras, por un lado el estudiante puede decidir prestar atención a las lecciones que dé el profesor, o bien puede decidir prestar atención al uso que hacen de la lengua los hablantes de esta. Además, el aprendiz puede decidir a qué elementos prestar atención, bien puede concentrarse en el uso que se le da a una expresión concreta o bien puede prestar atención a los sonidos y la pronunciación de la lengua. Lo más importante, es que el alumno debe plantearse con anterioridad a qué elemento le interesa prestar atención.
- Establecer metas y objetivos. Tanto si el aprendiz de un idioma asiste a clases como si decide aprender de manera autónoma, es importante fijarse metas y objetivos en el estudio de una lengua. Esto sirve tanto para el desarrollo de una tarea específica (por ejemplo, al escribir el Trabajo de Fin de Máster un alumno puede proponerse como objetivo escribir dos o tres páginas diarias) como para el desarrollo de una destreza (por ejemplo, quiero poder leer los caracteres de la lengua japonesa sin problemas en un mes, por lo que trabajaré una hora diaria en ese aspecto). Es importante que los objetivos sean lo más realistas posible y a corto o medio plazo.
- Planificar para una tarea lingüística. Esta estrategia puede relacionarse con la descrita anteriormente, si a un alumno se le asigna una tarea lingüística, por ejemplo, presentar un tema en clase, el alumno no solo debe fijarse el objetivo que quiera conseguir (hablar fluido, usar vocabulario específico, etc.) sino que deberá planificar cómo llevará a cabo esa tarea para poder conseguir los objetivos propuestos.
- Usar música y Usar la risa. Estas dos estrategias pueden explicarse juntas ya que persiguen el mismo objetivo. Los nombres de estas estrategias ya nos dan una buena idea de a qué se refieren, utilizar música durante el aprendizaje y hacerlo divertido.

Estas estrategias las menciona Oxford como útiles para reducir la ansiedad del aprendiz, lo que considero que es importante, sobre todo en un aula en la que los alumnos saben que están siendo evaluados.

- Hacer comentarios positivos. La motivación es un elemento importante a la hora de estudiar cualquier disciplina. Por eso es importante que los alumnos, además de centrarse en sus puntos débiles, sean capaces de ver todo aquello que consiguen hacer bien y felicitarse por ello. Oxford solo menciona que los propios alumnos se feliciten, pero yo incluiría en esta estrategia el hecho de que los profesores feliciten a sus alumnos, especialmente en los cursos de secundaria ya que muchos alumnos están desmotivados con el aprendizaje.
- Cooperar con compañeros y Cooperar con un usuario competente de la lengua. Estas dos estrategias pueden considerarse como muy similares, además de que pueden relacionarse con la estrategia directa 'pedir ayuda'. Ambas consisten en trabajar la lengua extranjera con alguien más, ya sea un compañero que también esté estudiando la lengua extranjera, o un usuario competente que bien puede tratarse del profesor, un hablante nativo, o algún familiar o amigo que haya finalizado sus estudios de la lengua.
- Pedir una aclaración o verificación. Oxford incluye esta estrategia como útil para las destrezas de Listening y Reading, pero he decidido incluirla en este apartado ya que considero que también puede resultar beneficiosa para el Speaking y el Writing. Emplear esta estrategia consiste en pedirle al hablante de la lengua extranjera que repita lo que ha dicho, lo diga más despacio o nos lo aclare, porque no hemos podido entenderlo bien. Pero esta estrategia puede emplearse además siendo nosotros el

hablante, ya que Oxford incluye que el estudiante puede también preguntar si lo que está diciendo o escribiendo es correcto.

En cuanto a las estrategias útiles para mejorar la escritura, solo encontramos estrategias directas:

- Tomar notas. En la tipología de Oxford, 'Tomar notas' es una estrategia especialmente útil en relación al *Listening*, *Reading* y *Writing* y consiste en escribir la idea principal o puntos específicos de lo que se está escuchando, leyendo o sobre lo que se quiere escribir. Yo considero que esta estrategia puede considerarse útil además para la destreza del *Speaking*, ya que si se va a realizar una presentación que se ha preparado con anterioridad, se pueden tomar notas sobre lo que se quiere explicar.

Lo mismo ocurre con las estrategias enfocadas a la destreza del *Speaking*, solo encontramos estrategias directas:

- Usar un circunloquio o sinónimo. Esta estrategia, aunque personalmente la considero más útil a la hora de hablar ya que no hay tanto tiempo para pensar lo que se va a decir, Oxford la incluye como una estrategia útil para mejorar tanto el *Speaking* como el *Writing*. El nombre de la estrategia resume muy bien de lo que trata, si un aprendiz de una lengua no conoce una palabra concreta, es mejor buscar algún sinónimo, expresión o grupo de palabras que más o menos se asemeje o describa a lo que nos referimos.
- Cambiar a la lengua materna. En nuestro caso, esta estrategia ha significado no utilizar la lengua inglesa en el aula y emplear el español en su lugar. Esta estrategia la considera especialmente útil en la destreza del *Speaking*, pero yo considero que, fuera de un aula donde el profesor hable tu idioma, esta estrategia puede no ser realmente

útil. En las aulas de un instituto puede ayudar al alumno a continuar hablando, aunque no sepa una palabra, pero un contexto de comunicación real probablemente esta estrategia no sea de gran ayuda.

- Pedir ayuda. Puede ser tanto a un profesor, como a un hablante de la lengua que se está estudiando o un compañero, pero considero que esta estrategia debería incluirse como útil para todas las destrezas, ya que también se puede pedir ayuda a otra persona para realizar un escrito o para entender lo que se está diciendo tanto de manera escrita u oral.
- Usar mímica o gestos. Esta estrategia ayuda a continuar la comunicación aunque el estudiante no conozca una determinada palabra o expresión. Como el nombre indica, esta estrategia consiste en mover alguna parte del cuerpo, normalmente las manos o los brazos, para facilitar el hacerse entender.
- Evitar la comunicación parcial o totalmente. Aunque Oxford considera que esta estrategia puede ayudar al desarrollo de la habilidad de *Speaking*, yo creo que esta estrategia no ayuda realmente a mejorar la habilidad comunicativa del estudiante. Consiste, puede leerse, en evitar comunicarse. Esta estrategia puede contrastarse con la mencionada anteriormente, ya que mientras en una se buscan métodos de comunicación (gestos), en la otra se opta por no decir nada en absoluto.

---

## **2. Metodología**

Este capítulo del trabajo describe los objetivos que se plantearon para el desarrollo del proyecto, así como la metodología empleada e información sobre la muestra de alumnado que ha participado en la investigación. Se incluye también información obtenida en relación a las estrategias de aprendizaje tras el primer periodo de observación de la muestra y una justificación de la elección de grupos.

### **2.1. Objetivos**

Para este trabajo se han planteado dos objetivos diferentes, el objetivo principal es el poder ayudar al alumnado a desarrollar su competencia comunicativa en la lengua extranjera mediante la aplicación de ciertas estrategias de aprendizaje en el aula. En otras palabras, se ha intentado que los alumnos mejoren su capacidad de expresión (principalmente oral) en lengua inglesa. Sin embargo, se puede puntualizar también un segundo objetivo: que el alumnado aprenda a usar dichas estrategias de manera autónoma mejorando así no solo su nivel de competencia en la lengua, sino también su autonomía en el proceso de aprendizaje, es decir, que pueda convertirse en un aprendiz autónomo.

### **2.2. Metodología**

El presente proyecto de investigación se ha realizado en paralelo a las prácticas curriculares del Máster en Formación del Profesorado. Para llevarlo a cabo se comenzó dedicando los primeros días de dichas prácticas a la observación de los grupos con los que se trabajaría durante ese periodo para así poder seleccionar mejor a los grupos que se incluirían en el trabajo, así como poder conocer sus puntos fuertes y debilidades en relación a la lengua extranjera.

Durante este periodo de observación, se tomaron notas de las diversas estrategias de aprendizaje que los alumnos parecían poner en práctica. Al finalizar la observación de los diversos grupos, se diseñaron actividades en las que, además de fortalecer el uso de las estrategias ya presentes en las aulas, se introdujeron nuevas estrategias que se consideró podrían resultarles beneficiosas.

El conocer las estrategias que usan los alumnos es un dato beneficioso para el trabajo ya que en base al nivel que tenga el alumnado se ha podido comprobar si esas estrategias estaban funcionando o si era necesario sugerir unas nuevas. Con esta información, las estrategias que luego se implementaron en el aula estaban mucho más centradas en las necesidades del alumnado.

Mientras estas actividades se desarrollaban se siguió tomando notas para poder comparar el progreso de cada grupo al incluir nuevas estrategias y determinar si emplear dichas estrategias ha supuesto alguna mejoría en la capacidad de expresión oral de los alumnos, así como si han podido interiorizar el uso de las nuevas estrategias.

### **2.3 Muestra**

Las estrategias de aprendizaje se han implementado en tres aulas distintas, en las que existe mucha diversidad. Esto, más de ser una dificultad o un problema, ayudará en gran medida al trabajo ya que se podrá analizar cómo han ayudado o no las estrategias en base a las características del alumnado.

#### **2.3.1. Centro.**

El centro donde se han desarrollado tanto las prácticas curriculares como el presente trabajo de investigación se encuentra en el municipio de Candelaria, situado en



el Valle de Güímar. Es un centro público dependiente de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias.

El centro en la actualidad cuenta con un porcentaje de población inmigrante del 7,4%, dato muy inferior al que se alcanzó hace unos años, en los que se situó en torno al 20%. La población escolar de este centro es muy heterogénea económica y socioculturalmente, conviviendo en las aulas todos los ámbitos sociales. La situación económica de las familias es media-baja.

Los resultados escolares del centro durante los últimos cursos, podrían calificarse de aceptables, oscilando el porcentaje de titulación entre un 80% y un 90%. Sin embargo el porcentaje de promoción es algo inferior. Por otra parte, en algunos casos, el ambiente familiar no es el más adecuado para el desarrollo educativo del alumnado. Existe un porcentaje considerable de alumnado altamente desmotivado, con falta de expectativas de superación y baja autoestima que presenta un rendimiento escolar muy bajo. La comunicación de padres y madres a hijos suele ser escasa así como la participación de los padres y madres en las tareas educativas.

### **2.3.2. PMAR.**

El primer grupo con el que se trabajó es un segundo curso del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (a partir de ahora PMAR), el cual equivale al curso de tercero de Educación Secundaria Obligatoria y en el que se encuentran matriculados 16 alumnos.

Este grupo de alumnos tiene un nivel de lengua extranjera muy básico, comparable al de alumnos de primaria, aunque tal y como sucede en todas las aulas hay una gran variedad de niveles entre los alumnos, desde los que tienen grandes

dificultades con las tareas que podrían considerarse más sencillas hasta alumnos que van muy avanzados con respecto al resto. También encontramos alumnos muy dispuestos a trabajar y con ganas de aprender y otros alumnos que parecen estar muy desmotivados con respecto a los estudios.

Algo que si tienen todos en común son las dificultades a la hora de hablar frente a sus compañeros, todos ellos parecen sentirse incómodos a la hora de exponer un tema pero más que por vergüenza parece que el problema es la lengua extranjera. Al no sentirse cómodos al hablar en ese idioma y no llegar a entenderlo correctamente tienen grandes problemas de comunicación oral. Durante el periodo de prácticas externas se ha realizado una Situación de Aprendizaje con este curso, esta SA se ha aprovechado para introducir las estrategias en el aula por lo que se hará una descripción más detallada de esta en posteriores capítulos, además de incluir una copia en el anexo del trabajo.

### **2.3.3. PostPMAR.**

El segundo curso con el que se ha trabajado es un grupo de cuarto de la ESO que toma parte en el programa de atención específica (PostPMAR) en el que solo encontramos 6 alumnos. Incluso en este pequeño grupo se pueden ver grandes diferencias de nivel, como se comentaba en referencia al grupo anterior, aunque todos los alumnos del aula parecen tener mayor motivación por el trabajo y el estudio.

En cuanto a las dificultades en el uso de la lengua extranjera, estos alumnos son capaces de intentar expresarse y buscar cualquier medio por el que puedan hacerse entender cuando el medio es oral, sin embargo, tienen grandes dificultades al querer expresarse de manera escrita, así como en relación a la comprensión oral, es decir, la escucha o *Listening*.

#### **2.3.4. Bachillerato.**

Por último, se trabajó también con una clase de primero de Bachillerato de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales. Al igual que el grupo de PMAR previamente descrito, esta clase consta de 16 alumnos con una gran variedad de niveles.

Encontramos alumnos con gran nivel en la lengua extranjera además de tener mucha pasión por los idiomas extranjeros, también hay alumnos que, aunque tengan algunas dificultades en la lengua, consiguen entender y hacerse entender con facilidad, así como alumnos con muchas dificultades a los que les cuesta comprender la lengua y que no saben cómo expresarse. Además, en este curso de Bachillerato encontramos dos alumnos que durante la Educación Secundaria Obligatoria cursaron tanto el PMAR como el PostPMAR, por lo que en estos dos alumnos suele notarse más la diferencia de nivel con sus compañeros.

De manera general, la mayor dificultad de este grupo es la expresión escrita ya que suelen intentar comunicarse de manera oral e intentan hacerse entender, pero aun así, muchos de los alumnos en este grupo encuentran dificultades al intentar expresarse de manera oral en lengua inglesa.

#### **2.3.5. Justificación de la muestra.**

El motivo de haber elegido no solo un grupo, sino tres, además de haber elegido estos tres grupos en específico reside en el hecho de que, al tener una mayor variedad de alumnos, se podrían observar diversos métodos de estudio y estrategias que los alumnos ya emplearan, además de poder aplicar muchas más estrategias y de poder comparar los datos entre clases.

El segundo motivo por el que se ha decidido elegir estos tres grupos es para, como se ha comentado, poder comparar los datos entre las clases. Ya que se tratan de tres cursos correlativos (tercero y cuarto de la ESO y primero de Bachillerato) se ha podido observar cómo se desarrollan estrategias muy similares (a veces, incluso las mismas estrategias) a lo largo del curso y según la madurez de los estudiantes aumentaba.

El último motivo está relacionado con las dificultades de los alumnos. Cómo se ha dicho, los grupos de la ESO forman parte de los programas PMAR y PostPMAR, y en el aula de Bachillerato encontramos alumnos que han pasado por dichos programas. Estos alumnos tienen diversas dificultades de aprendizaje por lo que se consideró que enseñarles diversas estrategias de aprendizaje que les hiciera ver el estudio de una manera diferente podría resultarles beneficioso.

#### **2.4. Observación**

Durante el periodo de observación de los grupos, se tomaron notas de las estrategias que usaban los alumnos o que la profesora promovía en las aulas, y cómo se desarrollaban estas. Se incluye a continuación toda la información recabada durante dicho periodo.

Debe tenerse en cuenta que las estrategias que se mencionan como utilizadas por los alumnos, no han sido utilizadas por todos los alumnos de igual forma, pero han sido las que más han destacado durante el periodo de observación de las prácticas. Así mismo, no se han incluido todas esas estrategias que los alumnos utilizaban una o dos veces por semana, ya que considero que el usar tan poco las estrategias es equiparable al hecho de no usarlas por completo.

## 2.4.1. Resultados de la observación.

### 2.4.1.1 PMAR.

En el primer curso del que se va a hablar, segundo de PMAR, los alumnos tienen grandes dificultades para expresarse en la lengua extranjera, principalmente al hablar ya que es una acción más directa y rápida que el escribir, aunque también muestran problemas a la hora de realizar textos escritos en la lengua extranjera. Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje enfocadas a la mejora de la comunicación eran bastante necesarias.

Tras varios días conociendo a los alumnos pude darme cuenta de que muchos de ellos utilizaban algunas estrategias de las mencionadas por Oxford, concretamente pude darme cuenta de que empleaban las siguientes:

<b>ESTRATEGIAS DIRECTAS</b>	<b>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</b>
Tomar notas	Prestar atención
Cambiar a la lengua materna	Pedir una aclaración o verificación
Pedir ayuda	Pedir una corrección
Evitar la comunicación parcial o totalmente	Cooperar con compañeros

*Figura 5. Estrategias empleadas por alumnos en 2º PMAR. Producción propia*

La mayoría de los alumnos tomaban notas de manera automática, preguntando el significado de alguna palabra o expresión si no la entendían (uniendo así dos estrategias, 'tomar notas' y 'pedir ayuda'), pero algunos de los alumnos escribían lo mínimo y hacía falta recordarles que era muy importante que tomaran notas de las explicaciones.

Al tomar notas en el aula se trabajaba también el 'prestar atención', ya que los alumnos debían escuchar atentamente lo que se estaba explicando para saber qué escribir. 'Cambiar a la lengua' materna es una estrategia que no solo utilizaban los alumnos, tanto la profesora titular como yo al dar alguna clase utilizábamos esta estrategia cuando veíamos que los alumnos empezaban a perderse para recuperar su atención de nuevo.

Por otro lado, las estrategias 'pedir ayuda', 'pedir una aclaración o verificación' y 'pedir una corrección' eran las más usadas por los alumnos, aunque algunos alumnos eran algo más reservados a la hora de preguntar sus dudas, quizá por simple timidez o quizá, como se ha comentado con anterioridad, por desmotivación o desgana a la hora de trabajar.

Estas tres estrategias, aunque ya las trabajaban bastante, se intentaron trabajar aún más durante mi periodo de prácticas ya que invitaba a los alumnos a preguntar todas las dudas que tuvieran. Además, cuando estaban realizando alguna tarea, tanto mi tutora de prácticas como yo revisábamos lo que iban haciendo y ofrecíamos nuestra ayuda si veíamos a algún alumno algo atascado.

Algunos alumnos optaban por evitar comunicarse por completo. Aunque Oxford incluye esta acción como una estrategia, yo considero que el no participar en lo absoluto no hace ningún favor al alumno, y que debería intentarse motivar al alumno y prestarle las ayudas necesarias para que vaya sintiéndose cómodo en la lengua extranjera y, por lo tanto, intente participar cada vez más. Desde mi perspectiva, si no se practica alguna destreza, muy difícilmente se podrá mejorar.

Por último, pude ver que los alumnos utilizaban mucho la estrategia de 'cooperar con compañeros'. A algunos de ellos les era más cómodo y fácil buscar la ayuda de sus compañeros, posiblemente debido a que no se trataban de figuras de autoridad en el aula, por lo que se sentían más seguros al discutir sus dudas con ellos.

Debido al bajo nivel de los estudiantes, muchas veces debían recurrir a preguntarnos tanto a mí como a mi tutora, ya que ellos no estaban seguros de poder ayudar a sus compañeros. Aún así, pude darme cuenta de que el poder trabajar con sus compañeros y el ayudarse mutuamente era algo que motivaba mucho a los alumnos.

#### **2.4.1.2. PostPMAR.**

En relación con el segundo curso con el que trabajé, PostPMAR, en los primeros días de las prácticas pude observar que hacían uso de las siguientes estrategias:

<b>ESTRATEGIAS DIRECTAS</b>	<b>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</b>
Tomar notas	Prestar atención
Cambiar a la lengua materna	Cooperar con compañeros
Evitar la comunicación parcial o totalmente	Repasar y conectar con material ya conocido
Usar mímica o gestos	
Usar un circunloquio o sinónimo	
Reconocer y usar fórmulas y patrones	

*Figura 6. Estrategias empleadas por alumnos en PostPMAR. Producción propia*

Como se puede observar, y en comparación con el grupo anterior, la clase de PostPMAR no suele pedir ayuda al realizar una tarea. Era algo raro el hecho de que alguno de los alumnos levantara la mano para pedir ayuda o preguntar alguna duda, normalmente la profesora o yo misma nos acercábamos a la mesa de los alumnos y si

los veíamos atascados les ofrecíamos ayuda. El no preguntar dudas o pedir ayuda a los profesores lo suplían ayudándose entre ellos, especialmente cuando debían realizar actividades orales en las que se hacían preguntas entre ellos.

Igual que ocurría con los alumnos de PMAR, los alumnos del grupo de PostPMAR solían tomar notas de las explicaciones, lo que les ayudaba también a prestar atención y no distraerse durante la clase. También hacían uso de la estrategia 'evitar la comunicación parcial o totalmente', especialmente en aquellas actividades en las que el vocabulario no estaba del todo claro o no entendían lo que se les estaba pidiendo.

La mayor diferencia que se puede apreciar entre este grupo de alumnos y el anterior es que la mayoría de los alumnos de esta clase intenta hacer lo posible por comunicarse y hacerse entender. Cuando no sabían alguna palabra intentaban usar algún sinónimo o alguna expresión en la lengua extranjera que significara lo mismo o que fuera similar a lo que ellos intentaban expresar. Si tampoco se les ocurría algún sinónimo o expresión intentaban expresarse con gestos o mímicas, la estrategia 'cambiar a la lengua extranjera' era siempre su último recurso.

La última estrategia directa de la lista se aplicaba al explicar gramática. La metodología a seguir de mi tutora se basaba en explicar la gramática en primer lugar para luego trabajar con ella, por lo que en un primer momento se preguntaba a los alumnos qué conocimientos tenían de ese aspecto gramatical, por ejemplo, de las estructuras del futuro. A partir de ahí se les explicaba la estructura gramatical en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas y se les pedía construir algunas



oraciones para practicar. Una vez lo tenían claro, cada vez que se trabajaba un texto se les pedía buscar los verbos e identificar en qué tiempo están escritos.

### 2.4.1.3. *Bachillerato.*

Pasando ahora al grupo de Bachillerato, creo que este es el grupo en el que más estrategias se trabajaban de manera natural, por lo que además de seguir trabajándolas, no hubo necesidad de incluir muchas estrategias más. Las estrategias que pude comprobar que se utilizaban son las siguientes:

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
Tomar notas	Prestar atención
Cambiar a la lengua materna	Pedir una aclaración o verificación
Pedir ayuda	Pedir una corrección
Evitar la comunicación parcial o totalmente	Cooperar con compañeros
Reconocer y usar fórmulas y patrones	Usar música

*Figura 7. Estrategias empleadas por alumnos en 1º Bachillerato. Producción propia*

Las estrategias correspondientes a la primera fila se trabajaron en el aula tal y como se ha comentado en relación a los dos grupos anteriores. Cada vez que se explicaba algún aspecto de la lengua, normalmente aspectos gramaticales, los alumnos tomaban notas para así además mantener la atención.

Cambiar a la lengua materna es otra de las estrategias que se ha visto repetida en los diferentes cursos, quizá por que es la opción más natural para un estudiante. De igual forma que se comentaba en el curso de 2º de PMAR, no solo los alumnos utilizaban la lengua materna si no sabían cómo expresar algo en la lengua extranjera, también los profesores presentes alternábamos entre el inglés y el español si considerábamos que los alumnos estaban algo perdidos. Aún así, el nivel de este curso

de Bachillerato era más elevado, por lo que la lengua materna no eran tan necesaria como quizá en otros cursos.

Este grupo de alumnos contrasta con el inmediatamente anterior ya que no dudaban en preguntar sus dudas o pedir ayuda al profesorado, ya fuera de manera privada o en voz alta frente a sus compañeros. El que se decidieran a preguntar las dudas es algo que les felicité durante el periodo de prácticas ya que no todos los alumnos se atreven a hacerlo, pero considero que es algo realmente importante que los estudiantes tengan en cuenta que los profesores no estamos ahí con la única intención de evaluarles y corregir sus tareas o exámenes, estamos ahí para ayudarles a aprender.

Como se comentó en el apartado 'Metodología, objetivos y perfil de la muestra', en este curso de Bachillerato había algunos alumnos que durante la Educación Secundaria Obligatoria tomaron parte del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. Estos alumnos son los que mostraban más dificultad a la hora de comunicarse en lengua extranjera, hasta el punto que optaban por simplemente evitar la comunicación y, si tenían alguna duda o problema, solían recurrir a la estrategia 'cooperar con compañeros', en vez de preguntar al profesorado.

La estrategia denominada 'usar música' solía emplearla la profesora titular cuando se trabajaban en el aula actividades de escritura, de manera que los alumnos se sentían más cómodos y relajados. Un aspecto que considero positivo del uso que se hizo de esta estrategia es que la profesora dejaba que los alumnos eligieran qué canción o artista se iba a reproducir, siempre y cuando eligieran música que estuviera en la lengua que se trabajaba, es decir, en inglés.

Por último, en cuanto a la estrategia 'reconocer fórmulas y patrones', se empleaba sobre todo al trabajar la gramática. Como ocurría con el resto de grupos, la profesora explicaba a los alumnos la estructura gramatical que se trabajaría en la lección, para luego realizar tareas que pusieran en práctica el uso de dicha estructura. Durante el período que estuve presente en el aula se trabajó el uso de la voz pasiva en diferentes tiempos verbales, se dijo a los alumnos que o bien siguieran el patrón dado en clase si debían escribir, o bien que lo buscaran en los textos si debían leer, en definitiva, debían saber reconocer la estructura (o fórmula) de la voz pasiva.

---

### 3. Implementación de las estrategias

En este capítulo se procede a explicar qué estrategias se han implementado y cómo se ha hecho, además se procederá por cursos. Es decir, primero se comentarán las estrategias implementadas en el grupo de PMAR, a continuación las que se han implementado en PostPMAR y por último en Bachillerato.

Es necesario recordar que las estrategias que se han puesto en práctica son las mencionadas por la autora Rebecca L. Oxford (1990). Además, para mantener la cohesión y evitar posibles confusiones, he traducido personalmente los nombres de las estrategias a la lengua española.

#### 3.1. PMAR

Las estrategias que los alumnos ya realizaban en el aula, como se comentó en el capítulo anterior, se siguieron aplicando y potenciando durante el periodo en el que se desarrolló el presente proyecto, pero también se trabajaron diversas estrategias más. Con este grupo se desarrolló una Situación de Aprendizaje durante el periodo de prácticas en la que se incluyeron diversas actividades que trabajaban diferentes estrategias:

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
Usar imágenes	Repasar y conectar con material ya conocido
Revisión estructurada	Establecer metas y objetivos
Repetición	Planificar para una tarea lingüística
Reconocer y usar fórmulas y patrones	Usar la risa

<b>ESTRATEGIAS DIRECTAS</b>	<b>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</b>
Combinación: mezclar lo ya conocido con lo nuevo.	Hacer comentarios positivos
Traducir	Cooperar con un usuario competente de la lengua

*Figura 8. Estrategias aplicadas en el aula de PMAR. Producción propia*

La Situación de Aprendizaje (SA) diseñada para este grupo tenía como finalidad que los alumnos pudieran hablar de sus rutinas, concretamente de acciones que hacían antes y que ahora, por cualquier motivo, ya no las realizaban o se habían convertido en un *hobby*. Como resultado final de la SA los alumnos debían realizar un escrito en el que comentaran qué hicieron durante el periodo de cuarentena utilizando el pasado simple, luego debían comentar cómo es su rutina actualmente utilizando el presente y por último se les explicó brevemente el uso del futuro para que comentaran cómo se imaginaban su futuro.

Para llegar a ese producto final se trabajaron diversas actividades en el aula en las que se pusieron en práctica las estrategias mencionadas anteriormente, como se puede observar en la SA que se adjunta en el anexo de este trabajo.

La estrategia denominada 'usar imágenes' se empleó al comenzar dicha SA. Se empezó a trabajar con el vocabulario relacionado con el cuerpo humano y para ello se proyectó una silueta humana. Esta estrategia directa se combinó con la 'combinación: mezclar lo ya conocido con lo nuevo' y con la estrategia indirecta 'repasar y conectar con material ya conocido', ya que la actividad comenzó relacionando el vocabulario que

ellos ya conocían con las diferentes partes del cuerpo visibles en la silueta, para luego ir apuntando nuevo vocabulario.

Algo similar se hizo en otra lección: para repasar el vocabulario que se había estudiado (revisión estructurada) se pidió que los alumnos fueran mencionando palabras que recordaran de las ya estudiadas. Esta vez, se decidió combinar esta estrategia de aprendizaje con la estrategia 'usar la risa' ya que mientras ellos iban aportando palabras se iba dibujando una caricatura de cuerpo humano en la pizarra.

En cuanto a la estrategia 'cooperar con un usuario competente de la lengua', esta se utilizó durante varias clases en las que trabajamos la producción oral mediante preguntas sencillas como por ejemplo 'In your opinion, what is the most popular sport in your country?' (En tu opinión, ¿cuál es el deporte más popular en tu país?). Estas actividades de producción oral la realizaron los alumnos tanto con su tutora como conmigo, pero había además de otro alumno realizando sus prácticas que resultó ser un hablante nativo de la lengua extranjera, lo que a los alumnos les motivó incluso más a intentar comunicarse en inglés.

La 'repetición' es una estrategia de aprendizaje que pareció funcionar muy bien en el aula. Se usó principalmente al trabajar el pasado simple con actividades como conjugar el verbo *to be*, o el relacionar sujetos con la forma apropiada. Esta última actividad fue realmente necesaria ya que los alumnos se confundían bastante al ver un sujeto como '*Sam and Sally*' o '*the house*' en vez de '*they*' o '*it*'. Además, la estrategia 'repetición' se utilizó mucho unida a la estrategia de reconocer fórmulas y patrones, especialmente al explicar a los chicos cómo formular frase en negativo o preguntas usando el pasado, ya que el uso del *did* era algo totalmente nuevo para ellos.

El resto de las estrategias que se mencionan en la tabla se usaron principalmente al preparar la tarea final relacionada con mi Situación de Aprendizaje. La primera de las estrategias que se usó fue la de establecer metas y objetivos, ya que se les explicó qué tarea íbamos a hacer y qué se esperaba de cada uno de ellos. En concreto la tarea consistía en escribir tres párrafos, uno en pasado, uno en presente y el último en futuro, relacionado con sus vidas. Se les proyectó a los alumnos un texto de ejemplo para que tuvieran una idea mejor de qué hacer o cómo hacerlo. Una vez el objetivo de la tarea estaba claro, los alumnos empezaron a 'planificar para una tarea lingüística', es decir, empezaron a aplicar una nueva estrategia.

El uso de esta estrategia en el aula se basó en realizar un breve esquema de la información que ellos querían incluir en su escrito. Esta estrategia se mezcló con la denominada 'traducir', ya que para que hubiera menos confusiones a la hora de realizar la tarea, se recomendó a aquellos alumnos que no estuvieran seguros de lo que escribir que lo hicieran en español para luego, con ayuda, empezar a realizar el borrador del escrito.

La última de las estrategias que falta por mencionar es la estrategia denominada 'hacer comentarios positivos'. Quizá no sea algo obvio pero en muchas situaciones los profesores mencionan los errores o los aspectos que los alumnos deben mejorar, pero no refuerzan todo aquello que los alumnos hacen bien, y puntualizar esto último puede llegar a ser tan importante o incluso más que solo señalar los errores.

Durante las siete semanas que duraron las prácticas se intentaron reforzar todos aquellos puntos fuertes de los alumnos mediante comentarios positivos, aunque fueran cosas tan simples como '¡Qué letra más bonita!'. Comentarios de ese estilo parecían

funcionar muy bien con los alumnos y motivarlos a seguir trabajando. Se realizó con ellos una tarea que posteriormente se recogería para poder corregirla. En cada uno de los documentos se incluyeron comentarios como '¡Perfecto!', '!Buen trabajo!' o '¡Bien hecho!' si los alumnos habían realizado la tarea sin errores o si estos eran mínimos.

En el caso contrario, si los alumnos tenían demasiados errores, se intentaban escribir mensajes lo más motivadores posible, como por ejemplo 'Casi lo consigues, solo hay que seguir trabajando' o '¡Tú puedes!'.

### 3.2. PostPMAR

Además de seguir potenciando todas las estrategias mencionadas en el capítulo anterior, durante el periodo de prácticas se intentó incentivar a los alumnos a usar algunas estrategias diferentes, especialmente aquellas estrategias que se consideró que les resultarían más útiles:

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
Pedir ayuda	Pedir una aclaración o verificación
	Pedir una corrección
	Hacer comentarios positivos

*Figura 9. Estrategias aplicadas en el aula de PostPMAR. Producción propia*

Estas estrategias se trabajaron en conjunto ya que son bastante similares entre ellas. Se trabajaron principalmente tal y como se mencionó con anterioridad, acercándonos a las mesas de los alumnos y preguntándoles si tenían alguna duda o, si ya habían terminado la actividad, si podía revisar lo que habían hecho.



Además de esto, cada vez que se les explicaba una actividad se les preguntaba si había quedado todo claro y se les motivaba a preguntarnos, tanto a mi como a mi tutora, si les surgía cualquier duda durante el desarrollo de la actividad.

Por otro lado, para potenciar más aún el que preguntaran las dudas al profesorado, se implementó la estrategia 'hacer comentarios positivos'. Cada vez que algún alumno hacía alguna pregunta similar a 'Profe, ¿este ejercicio está correcto así?', se intentaba motivar al estudiante a hacerlo mejor si es que no lo había realizado correctamente, con comentarios similares a 'no está del todo correcto. Mira, aquí lo has hecho estupendamente, tienes que hacer algo similar en este otro, tú puedes'. O se les felicitaba si lo tenían bien: '¡Está genial! Buen trabajo, sigue así'.

Esta estrategia que se ha desarrollado con todos los grupos ha sido puesta en práctica únicamente por el profesorado, es decir, hemos sido los profesores los que continuamente hemos ido incluyendo comentarios positivos hacia nuestros alumnos, no ha sido una estrategia que el alumnado haya puesto en práctica.

### **3.3. BACHILLERATO**

En cuanto a las estrategias que se decidieron implementar en este aula, solo se consideró necesario introducir las estrategias indirectas 'usar la risa' y 'hacer comentarios positivos', además de motivarlos a usar la mímica o gestos, o incluso intentar buscar un sinónimo o expresión similares si no sabían como expresar algo concreto, tal y cómo usaban los alumnos del curso de PostPMAR:

<b>ESTRATEGIAS DIRECTAS</b>	<b>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</b>
Usar mímica o gestos	Hacer comentarios positivos
Usar un circunloquio o sinónimo	

*Figura 10. Estrategias aplicadas en el aula de Bachillerato. Producción propia*

A este curso, al parecer, siempre se les ha comentado la importancia de la gramática y el vocabulario, pero no se les ha hecho ver que, en el estudio de cualquier lengua, el objetivo final siempre es la comunicación. Por lo tanto la mayoría de los alumnos en este curso, si no sabían cómo expresar algo, optaban por no hablar o decirlo en español, en lugar de intentar expresarse en inglés por cualquier medio.

Es por este motivo por el que se consideró oportuno el hacerles saber que usar mímica o buscar algún sinónimo o expresión similares no significa que lo estén haciendo mal, todo lo contrario, significa que saben cómo enfrentarse a un problema de comunicación en la lengua extranjera.

En cuanto al uso de comentarios positivos, como ya se ha comentado esta estrategia la aplicamos los profesores con los alumnos, ya que éramos el profesorado los que hacíamos comentarios en relación al trabajo de los alumnos. Estos comentarios se dirigieron sobre todo a los alumnos que tenían más dificultades en la lengua extranjera, ya que parecían ser los más desmotivados. Tal y cómo se ha comentado en relación a los grupos anteriores, estos comentarios positivos se realizaban cada vez que corregíamos alguna tarea. Además, ya que este grupo llevó a cabo alguna que otra presentación en grupo, también se incluyeron comentarios positivos al evaluarlos.

Al terminar de presentar, se les comentaba algún aspecto que habían hecho bien, qué debían mejorar y por último algún otro elemento que desarrollaran de manera exitosa, por ejemplo:

'Has utilizado el vocabulario y la gramática correctamente, la pronunciación puede mejorarse, sobre todo palabras que eran más complicadas como -----, pero en general lo has hecho muy bien y has hablado con mucha fluidez'.

---

## **4. Resultados y discusión**

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes según su curso, para a continuación hacer un análisis de dichos resultados de manera general, pudiendo demostrar así si las estrategias han ayudado a todos los alumnos por igual o si existen diferencias y por qué. Cabe destacar que los resultados obtenidos en este trabajo de investigación se han basado en la observación sistemática que se llevó durante dicho período en las diversas aulas.

### **4.1. PMAR**

En la clase de 2° de PMAR, la mayoría de los alumnos no querían participar de las actividades grupales que se hacían, mucho menos realizar una presentación frente a sus compañeros. A medida que se desarrollaban estrategias como 'hacer comentarios positivos' o 'usar la risa' los alumnos parecían sentirse más relajados y cómodos, no estaban tan a la defensiva como parecía en un primer momento.

Al comienzo del periodo de prácticas, los alumnos se encontraban en medio de un proyecto en el que debían hacer una presentación frente a sus compañeros. Casi ni la mitad de los alumnos quiso hacerlo. En comparación, en la última semana, estábamos trabajando un proyecto que formó parte de mi Situación de Aprendizaje y solo dos alumnos no quisieron realizar la presentación, lo cual significa un gran cambio.

Además, alumnos que nunca realizaban las tareas o, si las realizaban, nunca querían participar en el aula, poco a poco fueron tomando parte de todas las tareas que se desarrollaban en la clase, así como empezar a realizar las tareas, en vez de adoptar una postura pasiva. Algunos de estos alumnos, han pasado de suspender todas las

pruebas que se les hacía a realizar el examen de asignaturas pendientes y aprobar sin problemas la materia de lengua extranjera.

Con este grupo la estrategia 'hacer comentarios positivos' parece haber sido de gran ayuda. Estos alumnos parecían no estar acostumbrados a que se les apreciara su trabajo, incluso cuando se les felicitaba el buen trabajo realizado sus respuestas eran 'eres la mejor, profe'. En esos casos era realmente importante hacerles ver que todo lo que estaban consiguiendo hacer bien se debía únicamente a su esfuerzo.

#### **4.2. PostPMAR**

En cuanto al grupo de PostPMAR, ya de por sí eran bastante trabajadores y se les veía motivados con el aprendizaje, lo que más necesitaban trabajar era el preguntar las dudas, en vez de simplemente terminar las tareas y esperar a la corrección. No todos los alumnos del aula parecen haber adquirido las estrategias comentadas anteriormente (pedir ayuda, pedir una aclaración o verificación y pedir una corrección), pero si lo han hecho cuatro de los seis alumnos que se encuentran en el grupo.

En general, las estrategias de aprendizaje que se empleaban en el aula parecían ayudarles a entender mejor la lengua y el hecho de que sepan cómo intentar resolver un problema o dificultad con la que se encuentran al comunicarse en la lengua inglesa (mediante gestos o sinónimos) deja ver que realmente entienden la finalidad comunicativa de la lengua.

Este aspecto, unido al hecho de que no suelen pedir ayuda al profesorado, demuestra una gran individualidad o autonomía en cuanto a su aprendizaje, lo cual puede considerarse positivo hasta cierto punto si bien es verdad que no deberían olvidar

el hecho de que pedir ayuda no les va a quitar mérito en cuanto a todo lo que están consiguiendo en su aprendizaje.

### **4.3. Bachillerato**

Por último, Bachillerato era un grupo bastante completo aunque como ocurre en todas las aulas, algunos alumnos mostraban tener más dificultades que otros. Muchos alumnos consideraban que estudiar el idioma era difícil, aburrido... No les gustaba tener que aprenderse tantas fórmulas gramaticales, comentario con el que yo me mostraba de acuerdo.

Al intentar implementar la mímica, gestos o uso de sinónimos en el aula, al darse cuenta de que no tenía que ser todo lingüísticamente perfecto para poder comunicarse, los alumnos parecían sentirse más a gusto en el aula e incluso algunos de ellos que no eran tan participativos comenzaron a tomar parte de las actividades del aula.

Los comentarios positivos parecieron surtir mucho efecto en todas las clases, los alumnos mostraban más confianza a la hora de hacer las tareas y de querer participar en las actividades. Donde más se noto el efecto de esta estrategia fue en relación a todos aquellos alumnos que evitaban la comunicación, tanto en Bachillerato como en los otros cursos, ya que de no querer hacer nada en clase pasaron a realizar las tareas y a querer mostrarle el progreso al profesorado.

### **4.4. Discusión**

De manera general, el haber incluido nuevas estrategias de aprendizaje en las aulas parece haber ayudado algo más a los estudiantes, haciéndolos sentir más cómodos y motivados a la hora de trabajar en una lengua extranjera.

El aula donde se pudo observar el mayor cambio ha sido la clase de PMAR ya que los alumnos han pasado de no querer participar en la clase y no hacer los trabajos a decidir salir voluntarios e intentar expresarse lo mejor posible. Lo mismo ha ocurrido en el aula de Bachillerato, en la que muchos alumnos eran reacios a hablar frente a sus compañeros, aunque en esta clase el cambio no fue tan general como en el aula anteriormente mencionada.

Esta diferencia entre ambos grupos podría deberse a varios motivos, pero el principal parecía ser la motivación. Por un lado los alumnos de PMAR parecían estar muy motivados y la mayoría de ellos tenían ideas claras de lo que les gustaría hacer al finalizar la ESO y qué es lo que deben hacer para llegar hasta ahí. Por otro lado, la mayoría de los alumnos en bachillerato estaban algo confusos en cuanto a sus opciones, se sienten frustrados en sus estudios y no les agrada la idea de tener que seguir estudiando.

En contraste con ambos grupos, encontramos a PostPMAR cuya respuesta ante la introducción de las estrategias fue bastante neutra. Se consiguió que los alumnos empezaran a preguntar más dudas y pedir ayuda para lo que no entendían, pero capacidad de expresión tanto oral como escrita no sufrió grandes variaciones.

Para resumir, el aplicar diversas estrategias de aprendizaje en las aulas mencionadas parece haber tenido un impacto generalmente muy positivo resultando en un incremento de la participación del alumnado, lo que sin duda, con el tiempo, influirá en la mejora de la capacidad comunicativa de estos, en relación tanto a su expresión escrita como oral.

---

## 5. Conclusión

Realizar la presente investigación junto a las prácticas curriculares ha permitido aplicar diversas estrategias de aprendizaje en varias aulas y comprobar así su eficacia. En concreto, se ha evaluado la diferencia existente en el aula en relación a la competencia comunicativa en lengua extranjera antes de aplicar estas estrategias y con posterioridad a su aplicación.

Tras contrastar el perfil de los alumnos al comienzo de las prácticas, con los resultados obtenidos tras la implementación de dichas estrategias de aprendizaje, se puede concluir que el aplicarlas en el aula de lengua extranjera tiene resultados muy positivos.

Por desgracia solo se ha podido trabajar siete semanas con los alumnos, pero una implementación temprana de las estrategias (probablemente, desde la Educación Primaria) beneficiaría enormemente al alumnado en el desarrollo de su competencia comunicativa no solo en las lenguas extranjeras, sino también en la lengua materna, ya que muchas de las estrategias, como se comentó en capítulos anteriores, son flexibles, por lo que pueden modificarse para satisfacer las necesidades de cualquier disciplina.

### 5.1. Limitaciones y propuestas de mejora

Aunque la investigación ha resultado ser un éxito, podrían hacerse algunas modificaciones que posiblemente beneficiarían al trabajo. El primer aspecto que debería ser diferente es el tiempo, en 7 semanas, aunque se pueda apreciar un cambio en los alumnos, no se puede concienciar lo suficiente al alumnado en cuanto a sus métodos de aprendizaje y la implementación de diversas estrategias en estos.



Por otro lado, al realizar la Situación de Aprendizaje con el grupo de 2° de PMAR, se tuvo la oportunidad de trabajar más íntimamente con ellos que con el resto de cursos. Sería positivo que, a la vez que el periodo de estancia en el centro fuera mayor, se pudiera tener algo más de libertad en cuanto a las actividades que se diseñan para los alumnos.

Estos dos aspectos plantean el hecho de que un trabajo de este estilo podría desarrollarse de manera más completa si la persona encargada de llevarlo a cabo fuera un profesor titular en un centro, que disponga de todo un curso para trabajar con diferentes alumnos y tenga más libertad a la hora de diseñar las lecciones.

Un aspecto que debería haberse realizado de manera diferente es el tratamiento de las estrategias en sí. En esta ocasión no se hizo a los alumnos partícipes de la investigación de manera consciente, ya que nunca se comentó con ellos el tema de las estrategias de aprendizaje. En esta ocasión, se ofrecieron consejos a los alumnos sobre cómo estudiar o cómo mejorar su aprendizaje en la clase de inglés, pero nunca se les preguntó si sabían lo que eran las estrategias de aprendizaje, si podían nombrar alguna, etc., en parte debido a los problemas de tiempo que se encontraron en la realización de las prácticas.

Para futuros trabajos de investigación, debería hacerse al alumnado más partícipe del proyecto, así como dedicar alguna clase a discutir con ellos directamente las estrategias de aprendizaje.

---

## 6. Bibliografía

- BOC no 136 - *DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.*
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Longman.
- Centro de Escritura Javeriano. (2019). *Normas APA, sexta edición*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chamot, A. U. (2005). LANGUAGE LEARNING STRATEGY INSTRUCTION: CURRENT ISSUES AND RESEARCH. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130. <http://doi.org/10.1017/S0267190505000061>
- Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203013823>
- Martínez, I. M. P. (2006). APRENDIENDO A APRENDER EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU TRATAMIENTO EN EL AULA. *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 129-170.

- Monereo, C., Badia, M. C., Muntada, M. C., Muñoz, M. P., & Cabaní, M. L. P. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle.
- Páez, Ismeray (2006). Estrategias de aprendizaje -investigación documental- (parte A). *Laurus*, 12(Ext),254-266.[fecha de Consulta 24 de Junio de 2021]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109915>
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to Be a More Successful Language Learner: Toward Learner Autonomy* (2 Sub ed.). Heinle & Heinle Pub.
- Teixeira, A. R., & Alliprandini, P. M. Z. (2013). Intervención en el uso de estrategias de aprendizaje frente a dificultades de aprendizaje. *Psicología Escolar e Educacional*, 17(2), 279-288.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall.

## 7. Anexo

### 7.1. Niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global. Tomado del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), página 26

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
<b>COMPRENDER</b>	Comprender auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal) y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprender de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecir en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y leer cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
<b>HABLAR</b>	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomó parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé contar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
<b>ESCRIBIR</b>	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación. Tomado del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), páginas 30-31

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
<b>C2</b>	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Creo un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.
<b>C1</b>	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
<b>B2+</b>					
<b>B2</b>	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
<b>B1+</b>					
<b>B1</b>	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
<b>A2+</b>					
<b>A2</b>	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
<b>A1</b>	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. Tomado del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), páginas 32-33

## 7.2. Situación de Aprendizaje

### LEARNING SITUATION (adaptation)

#### TIME CAPSULE

Identification	
<p><b>Trainee's name: Lorenzo Bethencourt, Ana María</b>            Secondary school: IES Puntalarga  <b>ESO/Bachillerato year: 3º ESO G (2º PMAR)</b>            Academic year: 2020/2021            Timetable fit: Tuesday 10:00 - 10:45; Wednesday 13:30 - 14:15; Thursday 12:45 - 13:30; Friday 10:45 - 11:30  <b>Lessons: 9</b></p>	
Justification and description of the communicative task and its relation to PEC, PGA, school projects and other projects	
<p>Due to the Covid situation most of the activities will be done individually or in big group, although some of them will be done in pairs or small groups avoiding students getting too close to each other. The final product of this lesson plan - their story - will be included in the project of a time capsule that is being worked with several classes. This Learning Situation was originally designed for 12 sessions, but due to time issues it had to be reduced and adapted. The text they will create for the time capsule project will be kept on any old bottle they may have at home, which will be decorated in the Art subject, so that this activity is linked with the recycling program of the school.</p>	
Functional and linguistic content	
Language Function:	
Functional exponents: Explaining past and present routines. Explaining ideas for the future  Lexical exponents: Healthy routines, professions  Grammatical exponents: Past simple	Pronunciation: No  Culture: No  Assumptions: Students are aware of the comparative and superlative structures as well as the use of the present simple. They also know some simple adjectives and the name of some sports. They already know some vocabulary related to a healthy lifestyle.  Anticipated language problems: This students have problems to participate in class, they don't really like to talk in front of their classmates.

EFL Rubric (Social dimension) Assessment criterion	Social agent			
	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
Criterion 3 (production of oral texts)  Linguistic Competence Digital Competence Social and Civic Competence	3. Produce textos orales breves sobre temas cotidianos o generales, pronunciando y entonando con constantes incorrecciones, pausas y titubeos que imposibilitan la comprensión del mensaje. Usa recursos tradicionales y tecnológicos deficientemente y de manera poco activa, y aplica insuficientemente elementos lingüísticos de uso habitual y más común, por lo que el texto carece de cohesión y coherencia. Expresa ocasionalmente con amabilidad, creencias, acuerdos y desacuerdos.	3. Produce textos orales breves sobre temas cotidianos o generales, pronunciando y entonando de forma bastante clara e inteligible y sin interrumpir el discurso de forma ostensible. Usa recursos tradicionales y tecnológicos de manera activa, y aplica con relativa destreza un repertorio limitado de elementos lingüísticos de uso habitual y más común para organizar el texto de manera sencilla y con la suficiente cohesión y coherencia. Todo ello para participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, expresando generalmente con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.	3. Produce textos orales breves sobre temas cotidianos o generales, pronunciando y entonando de forma clara e inteligible, sin errores que interrumpan el discurso de forma ostensible. Usa de manera activa y con motivación recursos tradicionales y tecnológicos, y aplica con destreza un repertorio limitado de elementos lingüísticos de uso habitual y más común para organizar el texto de manera sencilla y con la adecuada cohesión y coherencia. Todo ello para participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, expresando frecuentemente con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.	3. Produce textos orales breves sobre temas cotidianos o generales, pronunciando y entonando de forma muy clara e inteligible sin errores que interrumpan el discurso. Usa de manera activa y con motivación y curiosidad recursos tradicionales y tecnológicos, y aplica con destacada destreza un repertorio limitado de elementos lingüísticos de uso habitual y más común para organizar el texto de forma sencilla y con gran cohesión y coherencia. Todo ello para participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, expresando con amabilidad constante creencias, acuerdos y desacuerdos.

<p>Criterion 8 (production of written texts)</p> <p>Linguistic Competence</p> <p>Digital Competence</p> <p>Social and Civic Competence</p>	<p>8. Escribe textos breves y sencillos sobre temas cotidianos o habituales sin adaptarlos adecuadamente al receptor ni al contexto. Confunde la función y la intención comunicativa, así como mecanismos y los patrones discursivos más frecuentes, por lo que el texto no guarda la debida cohesión y coherencia. Usa deficientemente y de manera poco activa recursos tradicionales y tecnológicos, y aplica elementos lingüísticos de uso habitual y más común de forma inadecuada. Observa ocasionalmente las normas de cortesía básicas, y rara vez expresa creencias, acuerdos y desacuerdos con amabilidad.</p>	<p><b>8.</b> Escribe textos breves y sencillos sobre temas cotidianos o habituales, adecuándolos al receptor y al contexto <b>con cierta soltura y propiedad</b>. Respeta de forma <b>generalmente adecuada</b> la función y la intención comunicativa, así como los patrones discursivos más frecuentes y mecanismos para organizar el texto con la <b>suficiente cohesión y coherencia</b>. Usa recursos tradicionales y tecnológicos de manera <b>activa</b>, y aplica <b>con relativa destreza</b> un repertorio limitado de elementos lingüísticos de uso habitual y más común. Todo ello para participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, observando <b>por lo general</b> las normas de cortesía básicas, al igual que expresando con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.</p>	<p>8. Escribe textos breves y sencillos sobre temas cotidianos o habituales, adecuándolos al receptor y al contexto con soltura y propiedad. Respeta de forma pertinente la función y la intención comunicativa, así como los patrones discursivos más frecuentes y mecanismos para organizar el texto con la apropiada cohesión y coherencia. Usa recursos tradicionales y tecnológicos de manera activa y con motivación, y aplica con destreza un repertorio limitado de elementos lingüísticos de uso habitual y más común. Todo ello para participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, observando frecuentemente las normas de cortesía básicas, al igual que expresando con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.</p>	<p><b>8.</b> Escribe textos breves y sencillos sobre temas cotidianos o habituales, adecuándolos al receptor y al contexto <b>con gran soltura y propiedad</b>. Respeta de forma <b>muy pertinente</b> la función y la intención comunicativa, así como los patrones discursivos más frecuentes y mecanismos para organizar el texto <b>con gran cohesión y coherencia</b>. Usa recursos tradicionales y tecnológicos de manera <b>activa y con motivación y curiosidad</b>, y aplica <b>con destacada destreza</b> un repertorio de elementos lingüísticos de uso habitual y más común. Todo ello para participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, observando <b>constantemente</b> las normas de cortesía básicas, al igual que expresando con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.</p>
--	---	---	---	---



EFL Rubric (Strategic dimension) Assessment criterion	Strategic user			
	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
<p>Criterion 5 (production of oral texts)</p> <p>Learning to learn Competence Sense of Initiative and Entrepreneurship</p>	<p>5. Aplica con gran dificultad, de forma incorrecta, aun con ayuda frecuente algunas de las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y con estructura simple y clara, llevando a cabo dichas producciones cara a cara o por algún medio técnico, sobre aspectos concretos de temas de su interés o relacionados con sus estudios u ocupación. Todo ello le dificulta asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía, aprovechar enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo y persistir en la ejecución de las tareas.</p>	<p>5. Aplica con relativa facilidad y corrección, a partir de orientaciones, las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y con estructura simple y clara, llevando a cabo dichas producciones cara a cara o por algún medio técnico, sobre aspectos concretos de temas de su interés o relacionados con sus estudios u ocupación. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando suficiente interés y perseverancia.</p>	<p><b>5. Aplica con bastante corrección, fluidez y autonomía</b> las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y con estructura simple y clara, llevando a cabo dichas producciones cara a cara o por algún medio técnico, sobre aspectos concretos de temas de su interés o relacionados con sus estudios u ocupación. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando <b>interés y perseverancia</b>.</p>	<p><b>5. Aplica con corrección, fluidez y de forma autónoma</b> las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y con estructura simple y clara, llevando a cabo dichas producciones cara a cara o por algún medio técnico, sobre aspectos concretos de temas de su interés o relacionados con sus estudios u ocupación. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando <b>gran interés y perseverancia</b>.</p>

<p>Criterion 9 (production of written texts)</p> <p>Learning to learn Competence Sense of Initiative and Entrepreneurship</p>	<p>9. Aplica con gran dificultad, de forma imprecisa, aun con ayuda frecuente algunas de las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, sobre temas cotidianos, generales o de su interés en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. Todo ello le dificulta asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía, aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo y persistir en la ejecución de las tareas.</p>	<p>9. Aplica con relativa facilidad y precisión, a partir de orientaciones, las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, sobre temas cotidianos, generales o de su interés en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando suficiente interés y perseverancia.</p>	<p>9. Aplica con bastante precisión, fluidez y autonomía las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, sobre temas cotidianos, generales o de su interés en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando interés y perseverancia.</p>	<p>9. Aplica con precisión, fluidez y de forma autónoma las estrategias adecuadas para redactar textos breves estructura clara, manuscritos, impresos o en formato digital, sobre temas cotidianos, generales o de su interés en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando gran interés y perseverancia.</p>
---	--	---	---	--

Key competences worked on in this Learning Situation	
Linguistic competence	Cultural awareness and expressions
Digital competence	Learning to learn competence
Social and civic competences	Sense of initiative and entrepreneurship
Methodology	
<p>The activities will be worked individually, in small groups or in a big group. The methodology followed for this lesson plan is learning through projects, the students will be given a language task that they will fulfilled on their own, although having the support and help of the teacher whenever necessary. They will work autonomously as much possible giving them the opportunity to be more responsible with their own work and making them feel more in control of what they are doing.</p>	

**Activities and exercises for the learning situation**

Week one, lesson 1. Date: 27th April, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Learning Evaluation Standards Skills Key Competences Evaluation Criteria
10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>1st activity - Brainstorming</li> </ul> <p><b>Today's lesson will commence with a brainstorming, that is, I will ask to the students what vocabulary do they remember in relation to body parts and while they give me all the words I would create a mind-map on the whiteboard which could help them have a better visual representation.</b></p> <p>Indirect Metacognitive Strategy - Overviewing and Linking with already known material</p>	The only product taken from this activity will be the active participation of the students, which will be observed along the lesson.	<b>Whiteboard</b>	<b>Big group</b>	1, 3, 4, 6, 10 Speaking CL, CSC, AA 3, 4, 5
20 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>2nd activity - Find the Words</li> </ul> <p>When the relevant vocabulary has been remembered, they will be given a photocopy with a word search game where they have to find words from the reviewed vocabulary. This words will have to be used to fill some given sentences.</p> <p>Indirect Metacognitive Strategy - Overviewing and Linking with already known material</p>	The photocopy will be picked up	Projector Photocopy	<b>Individually</b>	1, 19 Writing CL, CSC

15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3rd activity - Correct the exercises</li> </ul> <p>To finish the class, we will correct the exercise as a big group, so that all students can realise if there is something else they have not understood.</p>	<p>The only product taken from this activity will be the active participation of the students,</p>	<b>Projector</b>	<b>Big group</b>	<p>1, 3, 4, 6, 10 Speaking CL, CSC, AA 3, 4, 5</p>
--------	---	--	------------------	------------------	--

**Activities and exercises for the learning situation**

Week one, lesson 2. Date: 28th April, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Learning Evaluation Standards Skills Key Competences Evaluation Criteria
<b>15 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1st activity - Introduction to the past tense</li> </ul> <p>Today's lesson will begin by asking students if they have heard before of the past tense, what do they think it refers to and how is it made.</p> <p>Indirect Metacognitive Strategy - Overviewing and Linking with already known material</p>	The only product taken from this activity will be the active participation of the students, which will be observed along	<b>Whiteboard</b>	<b>Big group</b>	1, 3, 5, 10 Speaking CL, CSC 3, 4
<b>30 min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2nd activity - Video</li> </ul> <p>After they have reviewed what they knew a video explanation about 'Past Simple' will be shown. The video will be stopped several times so that we can ask students if they are understanding what is being explained and also give them more examples related to what is being explained.</p>	The only product taken from this activity will be the active participation of the students, which will be observed along the lesson.	<b>Projector</b> <b>Video from ESL Library on YouTube</b>	<b>Big group</b>	1, 3, 6, 10 Listening, Speaking CL, CSC 3, 4, 6

**Activities and exercises for the learning situation**

Week one, lesson 3. Date: 29th April, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Learning Evaluation Standards Skills Key Competences Evaluation Criteria
15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1st activity - Review of new grammar</b></li> </ul> <p>Students will be asked about what they remember from the last class. They should remember the past simple tense of the verb To Be as well as the use of this tense and some basic time adverbs such as 'ago', 'yesterday' or 'last week/month/year'</p> <p>Indirect Metacognitive Strategy - Overviewing and Linking with already known material</p>	The only product taken from this activity will be the active participation of the students, which will be observed along the lesson	<b>Whiteboard</b>	<b>Big group</b>	1, 10 Speaking CL, AA 6, 7
15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercises - Photocopy</li> </ul> <p>Students will be given a photocopy with exercises that will help them to fully understand the grammar that is being taught.</p>	The photocopy will be picked up.	<b>Photocopy</b>	<b>Individually</b>	1, 19 Writing CL 8, 9
15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2nd activity - Correction</li> </ul> <p>Once they have finished with the exercises, we will correct them together. In this part of the class it will be very important that they ask any doubt they have to make sure everything is understood.</p>	The students' participation plus the photocopy which will be picked up.	<b>Photocopy</b> <b>Whiteboard</b>	<b>Big group</b>	1, 3, 10 Speaking CL, CSC, AA 8, 9

**Activities and exercises for the learning situation**

Week one, lesson 4. Date: 30th April, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Learning Evaluation Standards Skills Key Competences Evaluation Criteria
15 min	<p>• <b>1st activity - Review of Grammar</b></p> <p>The class will start with a brainstorming in which students will be asked what they remember about the past tense. How are the sentences made? How are the questions made? A schema will be made in the whiteboard while the students speak</p> <p>Indirect Metacognitive Strategy - Overviewing and Linking with already known material</p>	The only product taken from this activity will be the active participation of the students, which will be observed along the lesson.	<b>Whiteboard</b>	<b>Big group</b>	1, 3, 4, 6, 10 Speaking CL, CSC, AA 3, 4, 5
30 min	<p>• <b>2nd activity - Where is the mistake?</b></p> <p>This time I will project a PowerPoint with sentences I would have written. These sentences will be all wrong so students should point out the mistake and offer the correct option (for example: That is <i>expensiver</i> than this)</p> <p>Direct compensation strategy - Getting Help</p> <p>Indirect Metacognitive Strategy - Overviewing and Linking with already known material</p>	The only product taken from this activity will be the active participation of the students, which will be observed along the lesson.	<b>Projector</b> <b>PowerPoint</b>	<b>Big group</b>	1, 3, 5, 10 Reading, Speaking CL, CSC 3, 4, 6



Comments/observations

During these days in between, there has been two days that were used for students to do an English exam in order to pass this subject from previous years. The other days were used by my tutor for her to explain the difference between regular and irregular verbs in the past tense and work with the students on that.

Activities and exercises for the learning situation

Extra lesson. Date: 14th May, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Learning Evaluation Standards Skills Key Competences Evaluation Criteria
30 min	<p>• <b>1st activity - Introducing the final task</b></p> <p><b>In this activity I will project an example text for the students. The text will be similar to the one they have to create, it will consists of three paragraphs, one in past tense, the second one in present tense and the last one in future tense. I will ask for volunteers to read the text and after they have finished reading it we all will discuss the structure and content of the text so that they will understand the different parts that it has. Here it will be explained to the students what is expected from them in this lesson so that they start focusing on the important parts.</b></p> <p><b>Indirect Metacognitive Strategy - Setting goals and objectives, identifying the purpose of the language task.</b></p>	The only product taken from this activity will be the active participation of the students, which will be observed along the lesson.	<p><b>Projector</b></p> <p><b>Example text</b></p>	<b>Big group</b>	1, 10, 18 Reading CL, AA 6, 7

15 min	<p>• <b>2nd activity - Drafting</b></p> <p><b>After the final activity has been clarified, the students will start to write a draft or schema with the general information that they will like to add into their final writing. They will just design the structure of their text.</b></p>	The draft that students make will be given some feedback	<p><b>Projector</b></p> <p><b>Example text</b></p>	<b>Individually</b>	1, 21, 22 Writing CL 8, 9
--------	--	--	--	---------------------	------------------------------------

**Activities and exercises for the learning situation**

Week two, lesson 1. Date: 18th May, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Learning Evaluation Standards Skills Key Competences Evaluation Criteria
45 min	<p>• <b>1st activity - Working on their texts</b></p> <p>In this lesson students will continue to work on their texts following the example that will be projected on the whiteboard. The teachers will walk around the class checking that all students are working and helping them to solve any doubt they may have.</p> <p>Direct compensation strategy - Getting Help</p>	The text that students will write and that will be corrected	<p><b>Projector</b></p> <p><b>Example text</b></p>	<b>Individually</b>	1, 22 Writing AA, CL 8, 9

**Activities and exercises for the learning situation**

Week two, lesson 2. Date: 19th May, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Learning Evaluation Standards Skills Key Competences Evaluation Criteria
45 min	<p>• <b>1st activity - Working on their texts</b></p> <p>In this lesson students will continue to work on their texts following the example that will be projected on the whiteboard. The teachers will walk around the class checking that all students are working and helping them to solve any doubt they may have.</p> <p>Direct compensation strategy - Getting Help</p>	The text that students will write and that will be corrected	<p><b>Projector</b></p> <p><b>Example text</b></p>	<b>Individually</b>	1, 22 Writing AA, CL 8, 9

**Activities and exercises for the learning situation**

Week two, lesson 3. Date: 20th May, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Learning Evaluation Standards Skills Key Competences Evaluation Criteria
25 min	<p>• <b>1st activity - Final writing</b></p> <p>Based on the corrections that have been made on their work through the days, students will have to produce the final text for their presentation. It will be proofed check again just in case some mistakes continue to be repeated.</p> <p>Direct compensation strategy - Getting Help</p>	The text that students will write and that will be corrected	None	Individually	1, 22 Writing AA, CL 8, 9
20 min	<p>• <b>2nd activity - Help for the presentation</b></p> <p><b>Before the final presentations, students should rehearse and learn the text they have written. For this, the teachers will help them with any problem or question they have about the pronunciation of certain words or how to properly intonate.</b></p> <p>Direct compensation strategy - Getting Help</p>	The only product taken from this activity will be the active participation of the students, which will be observed along	None	Individually	8 Speaking CL, CSC, AA 3, 5

**Activities and exercises for the learning situation**

Week two, lesson 4. Date: 21st May, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Learning Evaluation Standards Skills Key Competences Evaluation Criteria
45 min	<p>• <b>1st activity - Presentation</b></p> <p><b>One by one each student will stand in front of their classmates explaining their sport. Their presentation should be around 5 minutes long each. It will be asked to each students to give themselves a mark based not only on how they have done the presentation but on how they have worked these days, mentioning what they think they can improve and if there is something that could have been done in class that would have helped them.</b></p>	I will evaluate what the students present in front of the class and also pick up the paper where they write their evaluation and suggestions.	None	Individually	8 Speaking CL, CSC 3, 5

References (Books, web pages...)

Teacher's book for the grammar and vocabulary that students are expected to learn - Oxford's Project Explore 1  
 Video explanation of Past Simple from the channel *ESL Library* on YouTube  
 Photocopies and PowerPoint presentations made by myself

Comments/observations

My Learning Situation Plan could not be done as a continuum due to time problems, as my tutor needed to progress on the unit. I was given the chance to prepare some activities and classes for the students, as well as to work on the final task with them as if it were my own activity, although the final activity is in fact part of a bigger interdisciplinary project (the Time Capsule project).