

# **Las estrategias afectivas de Rebecca L. Oxford: manejo de la ansiedad, las emociones y la motivación en el aula de lengua extranjera**

Trabajo de Fin de Máster

presentado por

Omar Jesús Saavedra Valencia

bajo la supervisión de Tomás Monterrey Rodríguez

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

Julio 2022

## RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación sobre el grado de eficacia de estrategias afectivas en la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera, siguiendo el modelo de estrategias de aprendizaje propuestas por Rebecca L. Oxford. La investigación se ha llevado a cabo en un centro educativo público de Santa Cruz de Tenerife con gran cantidad de alumnos absentistas y con bajo nivel de rendimiento académico. Los estudiantes que han sido objeto de estudio en la investigación son chicos y chicas que cursan 1º Bachillerato con edades comprendidas entre los 17 y 20 años. Las estrategias afectivas se aplicaron al implementar una situación de aprendizaje en la que se incluían diversas estrategias para el control de la ansiedad, la motivación y el manejo de las emociones según las características y necesidades del alumnado. Asimismo, se partió del marco legislativo nacional y autonómico por el que se rige la Comunidad Autónoma de Canarias para su diseño. El objetivo principal del trabajo era el de responder a la pregunta «¿Cómo repercuten en la actitud del estudiante frente a la lengua extranjera las estrategias para manejar la ansiedad, las emociones y regular la automotivación?». Para ello, se utilizó una serie de encuestas a lo largo de la situación de aprendizaje. Tras analizar sus resultados, la investigación se completa con los datos sobre el progreso en el aprendizaje del inglés experimentado por este grupo con diversos problemas de orden personal y social. Esta mejora trajo consigo un aumento del nivel de motivación.

*Palabras clave:* estrategias afectivas, enseñanza del inglés, aprendizaje del inglés, educación secundaria.

## ABSTRACT

This research focuses on the level of effectiveness of affective strategies in teaching EFL, following the model of learning strategies proposed by Rebecca L. Oxford. The research has been carried out in a public high school in Santa Cruz de Tenerife with numerous absentees and with a low level of academic performance among its students. We have focused on boys and girls who are studying *1º Bachillerato* with ages ranging from 17 to 20 years old. The affective strategies were applied when implementing a learning situation in which various strategies were executed to control anxiety, motivation, and emotions according to the characteristics and needs of the students. To design this learning situation, we have followed the national and regional legislative framework by which the Autonomous Community of the Canary Islands is governed. The main objective of this research was to answer the question "How do strategies to manage anxiety and emotions, and regulate self-motivation affect the student's attitude towards the foreign language?". To do this, a series of surveys were used throughout the learning situation. After analyzing its results, the research is completed with data about the progress in learning English experienced by this group with various personal and social problems. Due to the improvement in academic performance, motivation also increased among them.

*Keywords:* affective strategies, teaching English, learning English, secondary education.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
<b>2.1. La enseñanza del inglés en la educación secundaria</b>	<b>5</b>
<b>2.2. La enseñanza del inglés en la legislación educativa española y canaria</b>	<b>7</b>
<b>2.3. Las estrategias de aprendizaje de Rebecca L. Oxford</b>	<b>14</b>
<i>2.3.1. Estrategias directas</i>	<i>14</i>
<i>2.3.2. Estrategias indirectas</i>	<i>16</i>
<i>2.3.3. Las estrategias afectivas y su implicación en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera</i>	<i>17</i>
<b>3. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>22</b>
<b>4. RESULTADOS</b>	<b>25</b>
<b>4.1. Análisis de la implementación de la situación de aprendizaje en 1º Bachillerato</b>	<b>25</b>
<b>4.2. Resultados de la encuesta previa en 1º Bachillerato</b>	<b>28</b>
<b>4.3. Resultados de la encuesta final en 1º Bachillerato</b>	<b>37</b>
<b>4.4. Resultados de la encuesta global en 1º Bachillerato</b>	<b>41</b>
<b>4.5. Análisis de los resultados de la 3ª evaluación</b>	<b>44</b>

<b>4.6. Observación directa llevada a cabo en 1º Bachillerato</b>	46
<b>5. CONCLUSIONES</b>	48
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	51
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo I</b>	53
<b>Anexo II</b>	69
<b>Anexo III</b>	71
<b>Anexo IV</b>	73
<b>Anexo V</b>	74

## 1. INTRODUCCIÓN

Gracias a la oportunidad de trabajar en el contexto educativo ofrecida por la asignatura de Prácticas Externas de este Máster, he podido comprobar de primera mano la importancia de enseñar la lengua extranjera haciendo al alumnado partícipe del proceso de aprendizaje y enseñanza. Implicar al alumnado en su propio aprendizaje es aún, si cabe, más importante cuando existen problemas de motivación en el aula, como es el caso del centro en el que tuve esta experiencia, el IES María Rosa Alonso. Tras ver el alto nivel de absentismo, el bajo rendimiento y la escasa o nula motivación por la asignatura de inglés, decidí que debía haber alguna forma de llegar a los estudiantes y conseguir que comprendieran la importancia de lo que en el centro aprenden. Además, las lenguas extranjeras tienen un papel muy importante en la legislación educativa tanto nacional como autonómica, ya que en la enseñanza pública de Canarias se oferta inglés, francés, alemán e italiano como lenguas extranjeras. De entre estas lenguas citadas, el inglés es la que mayor peso posee: es materia troncal en la ESO y en Bachiller (con la consiguiente carga horaria que eso supone) y es la única lengua extranjera contemplada como Primera Lengua Extranjera en la ESO. Por ello, debido a la importancia del buen aprendizaje de la lengua inglesa en el contexto de la educación secundaria y basándome en las estrategias presentadas por la investigadora y profesora estadounidense Rebecca Oxford en su obra *Language Learning Strategies*, decidí llevar a cabo la investigación expuesta en este Trabajo de Fin de Máster. El objetivo perseguido con este trabajo de investigación es el de exponer algunas de estas estrategias y aplicarlas en el aula de inglés, para posteriormente recoger datos acerca de su utilidad en un contexto real. Más concretamente, nos centraremos en las estrategias indirectas y, dentro de ellas, en las estrategias afectivas. Para ello, dentro de la asignatura de Prácticas en Centros Docentes, he aprovechado la oportunidad de trabajar y recoger datos en 1º Bachillerato en el IES María Rosa Alonso, en el distrito capitalino de Añaza. El grupo elegido está compuesto por alumnos de entre 17 y 20 años. Debido al contexto socioeconómico del barrio, el nivel de rendimiento académico del alumnado es bajo, por lo que la implantación de estrategias socioafectivas es clave para conseguir un alumnado motivado y consciente de su propio proceso de aprendizaje. Desde mi punto de vista y recordando mi experiencia en la etapa de secundaria, el uso de este tipo de estrategias socioafectivas hubiera sido de gran ayuda a la hora de enfrentarme a determinadas

asignaturas en las que mi nivel de atención y motivación era bajo. Por ello, considero que la experiencia vivida en el centro ha sido de gran ayuda para llevar a cabo esta investigación, puesto que si no hubiera tenido un alumnado con estas características, no habría sido posible orientar el trabajo de esta manera.

No cabe duda de que las estrategias de aprendizaje son una herramienta fundamental en cualquier materia que queramos enseñar y aprender, sobre todo en el ámbito escolar, donde gran parte de los estudiantes no tienen una actitud positiva frente al aprendizaje. La lengua extranjera necesita de un trabajo casi diario y para ello, el uso de estrategias es clave. No solo debemos tener en cuenta las estrategias dedicadas al procesamiento de la lengua *per se*, sino que también hay que prestar especial atención a aquellas estrategias que ayudan a regular la parte emocional del aprendizaje, pues de ella dependen factores como la predisposición, la motivación o la atención. Es por esto que, desde mediados del siglo XX, muchos investigadores han teorizado y aplicado en el aula estrategias que pretenden favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera. En este contexto aparece Rebecca Oxford, que en el año 1990 publica la obra mencionada anteriormente, en la que recoge una serie de estrategias dedicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras, dando importancia también a las llamadas estrategias afectivas, que se centran en la regulación emocional del alumnado.

Durante esta investigación se ha trabajado con una situación de aprendizaje diseñada por mí previamente, que se anexa al final de este trabajo, dedicada a trabajar las funciones lingüísticas de la expresión de la obligación, consejo, permiso, prohibición, posibilidad y habilidad a través de los verbos modales. Esta situación de aprendizaje es algo excepcional ya que, en el resto del curso, se ha trabajado con el libro *Prospects 1* de la editorial Macmillan.

Además, aparte de haber trabajado las funciones lingüísticas y competencias expuestas a lo largo de los párrafos anteriores, también se han aplicado diferentes estrategias afectivas de las expuestas por Rebecca Oxford, en concreto para trabajar el manejo de la ansiedad y para motivar al alumnado de cara a recoger datos acerca de la utilidad de las mismas y tenerlo en cuenta para el futuro desarrollo de mis clases.

Para llevar a cabo la investigación, diseñé una serie de encuestas que repartí a los alumnos antes y después de llevar a cabo la situación de aprendizaje. A través de estas encuestas recogí información acerca de su trayectoria académica respecto al

inglés, sus impresiones respecto al uso de estrategias afectivas en la asignatura de inglés y en otras, su valoración de la situación de aprendizaje llevada a cabo, y cualquier opinión o comentario que quisieran hacerme. Además, llevé a cabo observación directa que me ayudó a comprobar de primera mano sus reacciones *in situ* tras ejecutar las diferentes estrategias. Puesto que iba a tener alrededor de cuatro semanas para recoger los datos y ya conocía al grupo desde hacía dos semanas, pude anotar también observaciones acerca de cómo era su actitud en clase y qué ejercicios disfrutaban más y cuáles menos de cara a la planificación de las futuras sesiones.

Tras el análisis de toda la información recogida, he podido comprobar que el uso de las estrategias afectivas sí ha tenido un impacto positivo en el alumnado; pero debido al corto período de tiempo que duran las prácticas, me hubiera gustado poner a prueba más estrategias y observar la evolución de los estudiantes a lo largo del curso. Es cierto que, al principio de la investigación, mis expectativas no eran altas debido a las peculiares características que presenta el alumnado del centro, por ello considero de gran relevancia los datos extraídos de las encuestas realizadas, ya que me han sorprendido gratamente los resultados obtenidos en este corto espacio de tiempo. Asimismo, comparando los resultados obtenidos en este curso con los del curso anterior, se muestra un aumento del número de aprobados de la asignatura, lo que podría traducirse en una mejora del rendimiento.

Muchas veces los docentes se ven demasiado ajustados para llegar a cumplir con lo establecido en los currículos de las asignaturas y eso hace que se pueda descuidar a los estudiantes. Por esto, el uso adecuado de estrategias afectivas que comprendan y valoren la parte emocional del alumnado, en este caso orientadas a la mejora del aprendizaje de la lengua inglesa, serán de gran ayuda para el profesorado que comienza a impartir clase. Además, estas estrategias y los resultados obtenidos en esta investigación serán de gran ayuda en mi futura labor como docente, ya que incluir este tipo de estrategias en el aula seguramente influirá a que el alumnado se sienta valorado y con buena predisposición hacia la asignatura. Asimismo, no hay que olvidar el contexto social que envuelve al centro y al alumnado, pues es una de las lecciones más importantes que me llevo de las prácticas. De nada sirve aplicar estrategias sin adaptarlas al aula previamente y sin conocer un mínimo al alumnado con las que las aplicas.

A lo largo de los siguientes capítulos, se expondrá más detalladamente la base teórica que fundamenta este trabajo, la metodología utilizada, los resultados obtenidos, así como las conclusiones extraídas tras mi paso por el centro.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Antes de exponer la metodología utilizada en este trabajo, es necesario aclarar una serie de elementos relacionados, por una parte, con la justificación legal de los contenidos impartidos en la materia de Primera Lengua Extranjera a través del currículo y, por otra, con las estrategias metodológicas de aprendizaje propuestas por Rebecca Oxford.

### **2.1. La enseñanza del inglés en la educación secundaria**

La enseñanza del inglés como primera lengua extranjera en la educación secundaria en España están inspirados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), guía que «proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa» (Council of Europe, 2001, p. 1). Esta guía fue diseñada por el Consejo de Europa (*Council of Europe*, a partir de ahora se denominará en español) entre los años 1989 y 1996 para promover la colaboración entre los profesores de lengua extranjera de los países europeos y ofrecerles un método claro de evaluación de la lengua extranjera y de sus competencias. Asimismo, el MCER propone un sistema de clasificación por niveles que recoge todo lo que el estudiante de lengua extranjera debe conocer según el nivel en el que se encuentre. De esta manera, tanto profesores como estudiantes tienen una referencia concreta a la que acudir a la hora de evaluar o conocer en qué parte del proceso de aprendizaje se encuentran, ya que cada nivel del MCER implica el dominio de una serie de destrezas y competencias relacionadas con la comprensión, la interacción y la producción acordes a cada nivel. De menor a mayor conocimiento del idioma, estos niveles son: A1 y A2 (usuario básico), B1 y B2 (usuario independiente), y C1 y C2 (usuario competente) (Consejo de Europa, 2001, p. 23).

Las competencias trabajadas a lo largo de las sesiones con ambos grupos han sido las que recoge el *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* para la materia de Primera Lengua Extranjera: competencia en comunicación lingüística (CL), competencia digital (CD), competencia aprender a aprender (AA), competencias sociales y cívicas (CSC), competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), y competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC).

La competencia en comunicación lingüística (CL) se trabaja a lo largo de todas las sesiones en ambos cursos al fomentar la comunicación y el trabajo con la lengua inglesa. La competencia digital (DG) es clave en el siglo XXI, por lo que se promueve en el alumnado el trabajo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación tanto a través de la situación de aprendizaje trabajada con 1º Bachillerato. Por otra parte, la competencia aprender a aprender (AA) posee un peso importante al igual que la competencia en comunicación lingüística (CL) en el aprendizaje de la lengua extranjera, pues el trabajo autónomo es una práctica metodológica indispensable, no solo para mejorar y continuar el aprendizaje de las lenguas sino para el desarrollo del carácter y la personalidad del estudiante. Esto último está relacionado también con la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE) pues la elección del tema en la tarea final de la situación de aprendizaje en 1º Bachillerato supone que el alumnado sea capaz de ejecutar esta tarea y las consiguientes de manera autónoma y responsable. Las competencias sociales y cívicas (CSC) suponen que el alumnado sea capaz de trabajar dentro del grupo clase y dentro de los diferentes grupos de trabajo que se creen de manera coordinada, organizada y respetuosa siendo conscientes en todo momento de la importancia que tiene la competencia a la hora de crear un buen ambiente de trabajo

Como en nuestro caso tenemos un curso de Bachillerato con un nivel muy bajo, los niveles que se trabajan son el nivel básico A2 (de manera residual) y el nivel independiente B1. Por ello, son los niveles en los que nos interesa centrarnos. A nivel global de uso de la lengua, un estudiante al final de la etapa de la ESO (los cuatro primeros años de la educación secundaria) deberá ser capaz, según el Consejo de Europa (2001)<sup>1</sup>, 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.). [...] 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. [...] Describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (p. 24)

---

<sup>1</sup> Adaptado al español según la versión en español del documento del Consejo de Europa por el Instituto Cervantes (2002, p. 26).

Por otra parte, un estudiante al final de la etapa de Bachillerato (los dos últimos cursos de la educación secundaria) tendrá que utilizar la primera lengua extranjera siendo consciente y cumpliendo con lo establecido en el nivel B1 descrito por el Consejo de Europa (2001)<sup>2</sup> 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. [...] desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. [...] Producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. [...] Describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (p. 24)

Acorde a lo establecido en la escala propuesta por el Consejo de Europa para el MCER, los principios recogidos en él han inspirado y se han concretizado en la legislación educativa nacional y autonómica según se explicará en el apartado siguiente.

## **2.2. La enseñanza del inglés en la legislación educativa española y canaria**

La legislación educativa en nuestro país está regida de acuerdo a los niveles establecidos por el MCER. Según establece el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, la materia de inglés «contribuye [...] al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, no sólo en segundas lenguas sino también con respecto a las lenguas maternas» (p. 422). Asimismo, establece explícitamente que el MCER es la base del currículo básico de la asignatura:

[...] el currículo básico incorpora el enfoque orientado a la acción recogido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y describe, en términos de actuación y tomando este Marco como base de dicha descripción, lo que los estudiantes deberán ser capaces de hacer en el idioma extranjero en diversos contextos comunicativos reales en los que, dada su edad y sus características dependiendo de las distintas etapas educativas, tendrán oportunidad de actuar. (p. 422)

---

<sup>2</sup> Adaptado al español según la versión en español del documento del Consejo de Europa por el Instituto Cervantes (2002, p. 26).

La enseñanza de la lengua extranjera tiene una importancia destacable en Canarias, ya que, basándose en lo establecido en la legislación nacional, el *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*, indica que «factores como el turismo [...], las relaciones entre empresas, la situación geoestratégica y el carácter multicultural de su población otorgan una mayor relevancia al dominio de una o varias lenguas extranjeras» (p. 18234). Por ello, asegurar el correcto aprendizaje de la lengua extranjera, con el apoyo de estrategias metodológicas tanto lingüísticas como no lingüísticas, es clave para conseguir cumplir con los objetivos establecidos en la legislación canaria, nacional y europea.

La legislación educativa en nuestra comunidad autónoma y en nuestro país ha estado cambiando continuamente desde el siglo pasado, tanto en el ámbito de las lenguas extranjeras como en el resto de materias que conforman la educación. A lo largo de los últimos años, en un intento de mejorar la calidad educativa, la legislación educativa ha visto numerosos cambios. Con la derogación de la *Ley General de Educación* del año 1970 que estuvo vigente durante los últimos años de la dictadura y los primeros de la democracia, entró en vigor la *LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España)* estableciendo un sistema educativo basado en los principios constitucionales y en el desarrollo de los alumnos en un ambiente democrático. Posteriormente, con la entrada en vigor de la *LOE (Ley Orgánica de Educación)* en 2006, se pretendía conseguir un sistema educativo que permitiera al alumnado desarrollar la tolerancia, el respeto de los derechos y libertades y capacitarles para comunicarse en lengua extranjera. Tras derogar la *LOE*, se implantó la *LOMCE (Ley Orgánica Para La Mejora de la Calidad Educativa)* que fomenta la empleabilidad y la competitividad del alumnado. Con la entrada en vigor de la *LOMLOE (Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación)* la legislación educativa de nuestro país sigue evolucionando.

Durante el curso académico 2021-2022 aún sigue en vigor la *LOMCE*, por lo que el contenido y competencias trabajados durante mis prácticas se han ajustado a dicha ley. Sin embargo, para el curso académico 2022-2023 ya entrará en vigor en los cursos impares la *LOMLOE*, que no ofrece cambios significativos en el área de lengua extranjera.

En el *Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias* se recogen los objetivos de las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato:

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente, en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en él hábitos de estudio y de trabajo; prepararlo para su incorporación a estudios posteriores y su inserción laboral, y formarlo para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos y ciudadanas [...]. A su vez, el Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia, capacitándolo, asimismo, para acceder a la educación superior, según se establece en el artículo 24 del mismo Real Decreto. (p. 25290)

Más concretamente, dentro del área de lengua extranjera, la contribución de la asignatura a los objetivos de ambas etapas, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se recoge en el *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*:

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria el objetivo directamente relacionado con la materia de Primera Lengua Extranjera es: «Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada». A su vez, el objetivo al que esta materia ha de contribuir de forma más inequívoca en la etapa de Bachillerato es el siguiente: «Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras». Así pues, el alumnado de ambas etapas deberá profundizar en las destrezas discursivas adquiridas con anterioridad, enriquecer sus conocimientos lingüísticos, adecuar el registro a cada situación y ampliar los ámbitos en los que estas destrezas tienen lugar. Por lo tanto, los materiales serán cada vez más complejos, y las producciones del alumnado, consecuentemente, lo serán también. (p. 18238)

Por tanto, ayudar al alumnado a cumplir con estos objetivos es parte de nuestra tarea como docentes; de ahí la intención principal de este trabajo, probando si la

aplicación de las estrategias afectivas de Oxford puede contribuir a la mejora del ambiente en el aula y, en consecuencia, del rendimiento y formación del alumnado.

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo según lo establecido por el gobierno de Canarias respecto a la carga horaria de la materia de Primera Lengua Extranjera en el curso sobre el que se ha realizado el trabajo. El curso cuenta con cuatro sesiones por semana, siendo de las materias con más horas semanales de ambas etapas. A pesar de que cuatro horas por semana no son suficientes para el aprendizaje de una lengua extranjera de manera adecuada, esta carga horaria permite al docente contar, por normal general, con sesiones casi todos los días de la semana lectiva, lo cual es beneficioso a la hora de observar y llevar un seguimiento del rendimiento de sus alumnos. Por ello, aprovechar al máximo las horas de clase manteniendo al alumnado motivado es crucial para que el aprendizaje de la asignatura sea óptimo. Esto implica que el profesorado de la asignatura esté dispuesto a ser versátil y adaptar el contenido a las necesidades de su alumnado, tal y como recoge la consejería en el *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*:

[...] Se tomarán medidas conducentes a atender a aquel alumnado que requiera una atención más específica. Éstas podrán ir dirigidas a dar apoyo y andamiaje al alumnado con más dificultades, para posteriormente retirarlo de forma progresiva, a primar el empleo de actividades abiertas sobre aquellas que sean cerradas, a proveer material de refuerzo o ampliación y a realizar un seguimiento más constante de estos alumnos y alumnas, entre otras actuaciones, siempre observando el principio de inclusividad. (p. 18243)

A lo largo del curso en la asignatura de primera lengua extranjera se deben asimismo trabajar una serie de contenidos dispuestos a lo largo de los criterios de evaluación presentados en el currículo de la materia. Estos contenidos, desde 1º ESO a 2º Bachillerato, incluyen tanto las destrezas de *Reading, Writing, Listening y Speaking and Spoken Interaction* como las estrategias necesarias para trabajarlas y llevarlas a cabo, además del contenido social y cultural que toda lengua conlleva a la hora de estudiarse. Puesto que el curso en el que se desarrolla la investigación realizada en este trabajo es 1º Bachillerato, los criterios que nos competen son los recogidos en el *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* para este curso.

El primer criterio de evaluación pertenece a la destreza de *Listening* y establece que el alumno en este curso debe ser capaz de:

Comprender las ideas principales, la información relevante e implicaciones generales en textos orales de cierta longitud y complejidad, que traten sobre temas concretos, o abstractos dentro del propio campo de especialización, o que sean de interés personal, con la finalidad de participar con la suficiente autonomía en los ámbitos personal, público, académico y ocupacional/laboral. (p. 18322)

Además, para poder llevar a cabo esta tarea, el segundo criterio de evaluación recoge que el estudiante debe ser capaz de:

Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales, los detalles relevantes o las informaciones, ideas y opiniones tanto implícitas como explícitas claramente señalizadas de mensajes transmitidos de viva voz o por medios técnicos, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social. (p. 18324)

Para la destreza de *Speaking and Spoken Interaction*, el currículo expone que el alumno debe, por una parte:

Producir textos orales de cierta longitud y complejidad adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre temas de su interés, o sobre asuntos cotidianos o menos comunes, con la finalidad de comunicarse con suficiente autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, académico y ocupacional/laboral. (p. 18325)

Y por otra parte y relativo a la interacción oral, el estudiante debe ser capaz de:

Interactuar con eficacia en intercambios orales, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con el fin de desenvolverse con suficiente autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, académico y ocupacional/laboral. (p. 18327)

Para conseguir este objetivo, el quinto criterio recoge que el estudiante debe:

Seleccionar con atención y aplicar con eficacia las estrategias adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas de cierta longitud, transmitidas de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social. (p. 18329)

Asimismo, a la hora de trabajar la destreza de *Reading* de manera adecuada y eficiente, el alumno debe poder:

Comprender las ideas principales, información relevante e implicaciones generales en textos escritos, «auténticos» o adaptados, de cierta longitud y complejidad, que traten sobre asuntos concretos, o abstractos dentro del propio campo de especialización, o que sean de interés propio, con el fin de participar con suficiente autonomía en los ámbitos personal, público, académico u ocupacional/laboral. (p. 18331)

Para ello, los estudiantes deben ser capaces de:

Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales, los detalles relevantes o las informaciones, ideas y opiniones tanto implícitas como explícitas claramente señalizadas de textos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social. (p. 18333)

Finalmente, para la destreza de *Writing*, el estudiante deberá demostrar que puede:

Escribir textos de cierta longitud y complejidad, adecuados al receptor y al contexto y con estructura clara, que traten sobre temas generales y más específicos, con el fin de comunicarse con suficiente autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, académico y ocupacional/laboral. (p. 18334)

Utilizando asimismo:

[...] las estrategias más adecuadas para redactar textos de estructura clara y de cierta longitud, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social. (p. 18336)

Estos criterios no solo hacen referencia al ámbito lingüístico que el alumno debe conocer para superar la asignatura de manera adecuada, sino también a la parte emocional, social y cultural, tal y como se recoge en el décimo criterio de evaluación, que establece que el estudiante debe:

Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo. (p.18337)

El objetivo principal de este último criterio es comprobar que el estudiante puede utilizar y entender los elementos culturales de la lengua con soltura, reflexionando así sobre los aspectos principales de esta dimensión y de la relación entre la cultura meta y la cultura propia. También se pretende que el alumnado tome conciencia de ser un sujeto emocional, con sentimientos, motivaciones y pensamientos propios que son válidos y deben propiciar un buen ambiente de aprendizaje en el aula y fuera de ella.

Todo lo expuesto anteriormente, sin llegar a ser teoría en sentido estricto, forma parte de los parámetros que definen, acotan y determinan la naturaleza y objetivos de mi investigación; por lo que ha sido necesaria para poder llevar a cabo este trabajo. Por tanto, en los siguientes epígrafes se expondrán las teoría propia del campo de la enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero que fundamenta esta investigación.

### **2.3. Las estrategias de aprendizaje según Rebecca L. Oxford**

Tal es la importancia del uso de estrategias de aprendizaje a la hora de aprender una lengua extranjera que, como se expuso anteriormente, en el *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*, en el apartado dedicado a la Primera Lengua Extranjera se recoge que el alumnado debe ser capaz de utilizarlas, según los criterios 2, 5, 7 y 9, dedicados a aplicar las estrategias de aprendizaje en las destrezas de *Listening, Speaking and Spoken Interaction, Reading y Writing* respectivamente.

Antes que nada, debemos empezar por definir qué es una estrategia de aprendizaje. Según Rebecca Oxford plantea en su obra *Learning Learning Strategies*, una estrategia de aprendizaje es «un apoyo que utiliza el estudiante para mejorar su proceso de aprendizaje» (p. 1). La importancia del uso de estas estrategias recae en que en el aprendizaje de la lengua extranjera se necesitan herramientas que enfoquen el estudio como algo activo para poder desarrollar adecuadamente la competencia comunicativa (Oxford, 1990, p.1). Por ello, Oxford (1990, p. 16) expone una serie de estrategias dedicadas a la adquisición de las habilidades necesarias para aprender una lengua extranjera. Estas estrategias se clasifican según la influencia que tienen en el alumnado a la hora del aprendizaje en directas e indirectas. Debido al carácter versátil de las estrategias que Oxford propone, pueden ser aplicadas al aprendizaje de cualquier lengua extranjera, aunque en este caso nos enfocaremos en el aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa como primera lengua extranjera.

#### *2.3.1. Estrategias directas*

Según Oxford (1990), se definen las estrategias directas como «aquellas que involucran directamente la lengua extranjera y requieren un procesamiento mental a la hora de realizarse» (p. 37). Debido a que el procesamiento mental puede ser de memoria, de compensación o cognitivo, Oxford clasifica estas estrategias en tres grupos: estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias de compensación.

Por una parte, las estrategias de memoria se encargan del almacenamiento y ordenación de la información en el cerebro (Oxford, 1990, p. 38). Se enfocan en el significado de lo que se memoriza y pueden aplicarse desde diferentes perspectivas. Si

nos basamos en nuestra experiencia personal podemos ver que existen muchas formas diferentes de memorización. En 1987, el profesor neozelandés Neil Fleming expuso el modelo o clasificación VARK con muy buena acogida. Para este autor, los estudiantes se identifican según su preferencia por dónde los estudiantes se identifican por si tienen preferencia por el aprendizaje visual (imágenes, películas, diagramas, etc.), el aprendizaje auditivo (música, debates, conferencias, etc.), por la lectura y escritura (hacer listas, leer libros de texto, tomar notas, etc.) o por el aprendizaje kinestésico (movimiento, experimentos, actividades prácticas, etc.) (Fleming & Mills, 1992, pp. 152-155). Por tanto, se debe tener en cuenta las diferentes características y estilos de memorización del alumnado para aprovechar al máximo esta capacidad y así conseguir aplicar las estrategias recogidas por Oxford referidas a este aspecto, ya que según señala Oxford (1990), «estas estrategias son útiles para enfrentarse a una de las mayores dificultades a la hora de aprender una lengua, el vocabulario, ya que la única manera de aprenderlo es memorizándolo» (p. 39). Entre estas estrategias se encuentran la creación de imágenes mentales, la creación de asociaciones audiovisuales o la revisión, según expone Oxford (1990, p. 40).

Por otra parte, encontramos las estrategias cognitivas, que «consisten en la manipulación y transformación de los elementos lingüísticos de la lengua meta por parte del alumno» (Oxford, 1990, p. 43). Podemos clasificar las estrategias cognitivas en cuatro grupos según la acción que el estudiante esté llevando a cabo: practicar, recibir y mandar información, analizar y razonar y crear estructuras de entrada y salida. Las estrategias enfocadas en practicar son las más importantes de este grupo y consisten en repetir las estructuras, realizar ejercicios formales, reconocer fórmulas y patrones en la lengua, recombinar y practicar en contextos reales. Por otro lado, las estrategias orientadas a la recepción y envío de información incluyen las estrategias de *skimming* y *scanning*, y el uso de recursos para aclarar las dudas respecto a la lengua. En cuanto a las estrategias dedicadas a analizar y razonar encontramos estrategias como la traducción o el análisis de la lengua en contraste con estructuras gramaticales foráneas. Por último, respecto a las estrategias de creación de estructuras de entrada y salida, encontramos algunas como el resumen o la toma de notas.

En último lugar, las estrategias de compensación se definen como «aquellas que permiten al alumnado usar la lengua extranjera a pesar de las posibles limitaciones que

se produzcan» (Oxford, 1990, p. 47). Las estrategias de compensación son clasificadas por Oxford según se apliquen a la comprensión (*Listening y Reading*) o a la producción (*Speaking y Writing*). En cuanto a la compensación en la comprensión, el estudiante puede suplir las carencias lingüísticas a través del uso de «pistas», ya sean lingüísticas o no. Por ejemplo, el estudiante puede no conocer el concepto de *NGO* (*non-governmental organization*) de primeras, pero sabiendo el significado de la partícula *non-* y asociando el concepto al español, puede encontrar similitud con su equivalente castellano ONG (organización no gubernamental). Esta compensación es lingüística. Si, por otra parte, el estudiante no conoce el significado de la palabra *eggplant*, pero la ve escrita en el cartel de un supermercado encima de una caja con berenjenas, relacionará que *eggplant* significa berenjena. En este caso, la compensación es no lingüística. Por otra parte, las estrategias de compensación se aplican a la producción oral y escrita mediante el uso de gestos, el uso de sinónimos, el cambio a la lengua materna o la supresión de la información que se desconoce cómo expresar.

### 2.3.2. Estrategias indirectas

Oxford (1990) recoge que las estrategias indirectas son «aquellas que ayudan al estudiante a controlar de manera autónoma la cognición, las emociones, la motivación, la actitud ante el aprendizaje y a aplicar todo ello en contextos sociales» (p. 135). Se conocen como estrategias indirectas porque pueden o no implicar directamente a la lengua meta a la hora de su aplicación y deben utilizarse en consonancia con las estrategias directas.

Estas estrategias están divididas en tres grupos: metacognitivas, sociales y afectivas. Las estrategias metacognitivas suponen «ir más allá de lo cognitivo» (Oxford, 1990, p. 136) y consisten en concentrar la atención, planear y evaluar el aprendizaje. Para ello, el estudiante deberá realizar procesos como prestar atención, definir metas y objetivos, organizar el estudio, planificar experiencias reales de aprendizaje o autoevaluarse. En el caso de las estrategias sociales, estas se apoyan en la dimensión del alumnado como agente social que «utilice la lengua, ya que ésta es una forma de socialización» (Oxford, 1990, p. 144). Debido al carácter social de este grupo de estrategias, implica la colaboración tanto por parte del profesorado como por parte de sus iguales, pues se incluyen aquí procesos como preguntar dudas, cooperar con los

compañeros, desarrollar la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC), ser consciente de los sentimientos y emociones del otro o pedir correcciones.

### *2.3.3. Las estrategias afectivas y su implicación en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera*

Puesto que el peso de este trabajo recae en las estrategias afectivas y en su importancia dentro del proceso de aprendizaje de la lengua meta, se ha decidido dedicarle una sección aparte dentro de este capítulo.

Como se mencionó anteriormente, las estrategias afectivas propuestas por Rebecca Oxford se encuadran dentro de las estrategias indirectas de aprendizaje porque se utilizan en consonancia con las estrategias directas para ayudar al alumnado en la regulación de las emociones y sentimientos durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

El grupo de estrategias afectivas engloba aquellas estrategias que tengan «el objetivo de regular la emoción, la actitud, la motivación y los valores del alumnado» (Oxford, 1990, p. 135). Debido a la importancia del ámbito emocional en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, es innegable que estas estrategias sean de gran utilidad a la hora de llevar a cabo nuestra labor como docentes. Por ello, la clasificación aportada por Oxford propone agrupar estas estrategias en tres grupos: las relacionadas con reducir la ansiedad, las relacionadas con la automotivación y las relacionadas con el control emocional (conocidas por sus siglas en inglés como estrategias *LET: Lowering your Anxiety, Encouraging yourself y Taking your emotional temperature*). Puesto que la dimensión emocional del alumnado tiene un gran peso a la hora de que el aprendizaje de la lengua extranjera sea exitoso o no, elementos como la autoestima, la actitud, la motivación, la ansiedad, los choques culturales, los bloqueos, la asunción de riesgos o la tolerancia a la ambigüedad deben tenerse en cuenta a la hora de educar al alumnado y enseñar la lengua extranjera (Oxford, 1990, p. 140).

La autoestima es uno de los elementos principales que contempla la dimensión emocional del alumnado, pues la actitud ante el aprendizaje y la motivación están directamente anclados a ella: un estudiante con la autoestima baja va a enfrentarse notablemente peor a la asignatura de primera lengua extranjera que un estudiante con la autoestima alta, por lo que es necesario implementar en las aulas estrategias para

mantener la autoestima alta entre nuestro alumnado, que su motivación y actitud frente al aprendizaje sea el adecuado (Oxford, 1990, p. 141).

Asimismo, es necesario contar con una cierta cantidad de ansiedad a la hora de aprender una nueva lengua, especialmente a la hora de realizar la producción, pero es cierto que un nivel alto de esta, como señala Oxford (1990) «puede producir que el alumnado se bloquee, no sea capaz de culminar el proceso de aprendizaje con éxito, y aparezca la frustración» (p. 142). Esto en contextos reales también debe tenerse en cuenta, pues pueden aparecer choques culturales que hagan que el alumnado se muestre ansioso y se bloquee. Tal y como expone Oxford (1990, p. 142), un alta autoestima y correcta actitud ante el aprendizaje, sumado a un correcto manejo de la ansiedad genera estudiantes que son capaces de asumir riesgos y aprender de los errores; tolerando la ambigüedad y lo desconocido a lo que se enfrenten, ya que serán capaces de utilizar estrategias para salir airosos de las situaciones que se les presenten.

El primer grupo de estrategias, dedicadas al manejo de la ansiedad, incluye actividades como ejercicios de meditación, relajación y respiración; uso de bromas y utilización de la música. Estas estrategias se fundamentan en la relación de un elemento físico con un elemento mental para evadir al alumnado de los bloqueos mentales que la ansiedad produce. En el primer caso, los ejercicios de meditación, relajación y respiración plantean conectar con elementos tangibles como la respiración o la relajación de los músculos, o con elementos intangibles como las imágenes mentales que generen paz para así evadir al alumnado de la ansiedad y hacer que se enfrente a la lengua extranjera de manera más calmada y pausada. Por otra parte, el uso de bromas o de música permite que el alumnado conecte con una realidad física artística como puede ser un monólogo, una pieza de música clásica o una película para generar un ambiente de distensión en el aula que permita trabajar con menos presión (Oxford, 1990, p. 143).

Por otro lado, las estrategias dedicadas a la automotivación pretenden conseguir que el alumnado sea capaz de motivarse sin la necesidad de obtener esta motivación de lo que el profesor u otros sujetos implicados en el aprendizaje digan. Asimismo, el alumno debe ser capaz de respetarse y de tomarse en cuenta como sujeto capaz de aprender y de automotivarse. Para ello, actividades como las afirmaciones positivas, la toma de decisiones de manera sabia o los regalos están incluidas dentro de este grupo. A través de la realización de estas actividades, conseguiremos que el alumnado cree un

clima óptimo dentro de su cabeza para la buena predisposición a la hora de aprender (Oxford, 1990, p. 143).

Finalmente, el último grupo de estrategias, dedicadas al control emocional, implica que el alumnado se conozca a nivel emocional, ya que si no puede conocer e identificar sus emociones y por qué se producen, no será capaz de controlarlas. Tal y como señala Oxford (1990, p. 144), estas estrategias, no solo ayudan a controlar las emociones positivas tales como la euforia sino también, especialmente, ayudan a controlar aquellas emociones negativas que impiden que el estudiante aprenda de manera adecuada. Algunas actividades útiles que menciona la autora son, en primer lugar, oír a nuestro cuerpo: nuestro cuerpo nos manda señales físicas para responder a nuestras emociones, por lo que es importante identificar si estas señales están relacionadas con emociones negativas o emociones positivas. Asimismo, llevar un diario de cómo nos sentimos a lo largo del proceso de aprendizaje es útil para conocer nuestras emociones, saber cómo nuestro cuerpo reacciona ante ellas y cómo podemos controlarlas a la hora de realizar según qué actividades. Por último, otra actividad que se menciona es la de hablar, tanto con algún compañero, como con el profesor, como con alguien ajeno a la escuela, acerca de cómo nos sentimos y buscar consejo en esa persona.

Además, el uso de estas técnicas no solo beneficia al alumnado general en los ámbitos expuestos anteriormente, sino que también pueden servir de gran ayuda para aquel alumnado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). Uno de los principales tipos de NEAE que se beneficia especialmente de estas estrategias es el TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad). Recordemos que el TDAH se define como un «trastorno del neurodesarrollo definido por niveles problemáticos de inatención, desorganización o hiperactividad que implican, por una parte, incapacidad de llevar a cabo y ejecutar órdenes y tareas básicas y, por otra, actividad excesiva e incapacidad de estar quieto» (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 82). Tal y como refleja Carriedo (2014), y referenciando a Jensen y Kenny (2004), «la aplicación de técnicas de relajación a alumnado con TDAH tiene efectos positivos en los síntomas básicos del trastorno» (p. 52). Esto supone una doble ventaja: utilizando estas estrategias de relajación en este tipo de alumnado conseguiremos que se

sienta mejor en clase, que trabaje más y que esté más atento; lo que contribuirá a preservar un buen ambiente de trabajo en el aula en general.

Según lo expuesto por Rebecca Oxford respecto a las estrategias afectivas, en este trabajo se expondrán los datos recogidos a través de diferentes encuestas realizadas a alumnos de 1º Bachillerato del IES María Rosa Alonso con el objetivo de ver cómo incide el uso de estrategias afectivas en su percepción e implicación en el aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, el desarrollo de este tipo de estrategias contribuye a la adquisición de las competencias sociales y cívicas (CSC), la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) y la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), incluidas dentro del décimo criterio de evaluación de la asignatura de Primera Lengua Extranjera, recogido *dentro del 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* como se ha señalado con anterioridad. Igualmente, trabajándose en consonancia junto al resto de estrategias propuestas por Oxford, las estrategias afectivas deberían ayudar a que el aprendizaje de la lengua extranjera en general sea más efectivo y conseguirían alumnado motivado, con buena autoestima y buena disposición ante el inglés, que logre expresarse de manera adecuada y fluida en lengua extranjera, cumpliendo así uno de los objetivos de la Educación Secundaria, tal y como recoge el *Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*.

Posteriormente, Oxford realizó una revisión de las estrategias propuestas en su obra de 1990 y reafirmó que las estrategias afectivas siguen teniendo relevancia a día de hoy, ya que la regulación de las emociones en el aula de lengua extranjera juega un papel tan importante como la parte cognitiva y comunicativa (Oxford, 2017, p. 230). Oxford (2017) concluye en el capítulo dedicado a las estrategias afectivas mencionando que los profesores, investigadores y estudiantes deberían reconocer la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y enseñanza, debido a sus bases psicológicas y neurobiológicas, proponiendo a los investigadores que el campo de las estrategias afectivas debe investigarse tanto o más que el campo de las estrategias directas de aprendizaje de la lengua extranjera debido a su gran impacto en el alumnado (p. 248).

La teoría expuesta por Oxford, el MCER y la normativa nacional y autonómica acerca de la enseñanza de la lengua inglesa fundamentan teóricamente esta investigación, cuya metodología y resultados se explicarán detalladamente en los próximos capítulos de este trabajo.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

Antes de comenzar a explicar cómo se ha llevado a cabo esta investigación, es relevante contextualizarla en espacio y tiempo. La investigación mostrada en este trabajo se ha realizado dentro del contexto de la asignatura de Prácticas en Centros Docentes de este Máster, donde he tenido la oportunidad de trabajar y recoger datos en un grupo de 1º de Bachillerato en el IES María Rosa Alonso. Este grupo está formado por 4 chicos y 5 chicas de entre 17 y 20 años. La edad correspondiente a este curso es de 16 o 17 años, pero debido al alto índice de repetidores, algo menos de la mitad de los alumnos del grupo cuentan con la edad que le corresponde al curso. El departamento de inglés del centro está formado por 7 profesoras y 1 profesor que realizan su labor docente en la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos, siendo el departamento con mayor número de docentes del instituto. El centro está enclavado dentro del distrito santacrucero de Añaza, que fue concebido para construir viviendas de protección oficial y alojar ahí a vecinos de otras zonas de la capital con manifiestas necesidades habitacionales. Por ello, el centro IES Rosa María Alonso, único centro público de ESO y Bachillerato de Añaza, acoge a alumnado que generalmente cuenta con pocos recursos económicos, que suele provenir de familias desestructuradas y con problemas de exclusión social; lo que propicia el alto nivel de absentismo del alumnado. Esto, sumado a la mala fama del barrio y del centro, hace que muchas otras familias opten por enviar a sus hijos a centros ubicados en el centro de Santa Cruz de Tenerife, en el cercano núcleo de Santa María del Mar o en el municipio vecino de El Rosario. A causa de este contexto socioeconómico, implantar estrategias socioafectivas es crucial para conseguir un alumnado motivado y consciente de su propio proceso de aprendizaje. Debido a las características tan peculiares del alumnado de este centro, consideré que un grupo del mismo podría ser un buen objeto de investigación para llevar a cabo en este trabajo.

Las estrategias se han implementado en consonancia con la programación del centro, que recoge que en 1º Bachillerato se trabajará con el libro *Prospects 1* de la editorial Macmillan. Más concretamente, a lo largo de mis prácticas, en 1º Bachillerato, se ha trabajado con una situación de aprendizaje diseñada por mí (Anexo I), dedicada a trabajar las funciones lingüísticas de la expresión de la obligación, consejo, permiso, prohibición, posibilidad y habilidad a través de los verbos modales. La situación de aprendizaje se diseñó de acuerdo a lo que establecía la programación del centro para

este curso, con la diferencia de que no se utilizó el libro *Prospects 1*, sino otros recursos tanto web como diseñados por mí. Todo el contenido funcional, lingüístico y cultural se ha trabajado en ambos cursos acorde al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, concretamente al nivel B1, teniendo en cuenta de que parte del alumnado tiene aún nivel A2.

El objetivo principal de esta investigación es el de recoger e interpretar resultados acerca de la aplicación en un contexto real de las estrategias afectivas propuestas por Rebecca Oxford con el objetivo de manejar la ansiedad, las emociones y la motivación en el aula de lengua extranjera, elementos clave a la hora de controlar el rendimiento y la actitud del estudiante ante la asignatura; contestando así a la pregunta «¿Cómo repercuten en la actitud del estudiante frente a la lengua extranjera las estrategias para manejar la ansiedad, las emociones y regular la automotivación?». Para responder a la pregunta, he realizado una serie de encuestas en papel (cuyo modelo se adjunta en los Anexos II, III y IV) al alumnado de 1º Bachillerato, al principio y al final de mis prácticas, para comprobar si el uso de las estrategias afectivas ha tenido algún impacto en su actitud frente a la lengua. Asimismo, la observación diaria llevada a cabo por mí ha sido también una manera de recoger información acerca de la actitud y rendimiento de los alumnos y su evolución a lo largo de las prácticas, todo ello a través de una tabla diseñada por mí (Anexo V).

Respecto a las diferentes encuestas utilizadas, la primera de todas (Anexo II) tendrá como objetivo recabar información acerca de la experiencia pasada del alumnado en la asignatura de inglés y de cómo perciben ellos que se tratan las diferentes estrategias afectas en el aula de lengua extranjera y en el resto de asignaturas. La segunda encuesta (Anexo III) está dedicada a recoger información acerca de la experiencia del alumnado con el uso de estrategias afectivas durante la situación de aprendizaje. Asimismo, la última encuesta (Anexo IV), tendrá el objetivo de servir como reflexión final acerca de aspectos a destacar y aspectos a mejorar.

A través de la tabla recogida en el Anexo V, pretendo recolectar información diaria a través de la observación directa de los estudiantes, anotando cualquier incidencia de comportamiento que se produzca o cualquier aspecto positivo que recalcar.

Mis expectativas antes de comenzar la investigación no son muy altas porque el sujeto de estudio es un grupo de alumnos desmotivado, con un pobre nivel de inglés y con bajo rendimiento académico según me ha comentado su profesora. A pesar de ello, creo que lejos de juzgarles, hay que aprovechar esta situación desfavorable para diseñar actividades y métodos que funcionen con ellos y puedan mejorar su actitud y predisposición hacia la asignatura. Puesto que, como he comentado, no solo recogeré información cuantitativa, sino que también dedicaré tiempo a escucharles y a leer sus propuestas de mejora de cara a mi futura labor docente.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Análisis de la implementación de la situación de aprendizaje en 1º Bachillerato

Como se ha mencionado anteriormente, en 1º de Bachillerato se ha implementado una situación de aprendizaje dedicada al trabajo de las funciones lingüísticas de expresar habilidad, permiso, obligación, probabilidad, prohibición y consejos, que acababa con una tarea final que consistía en crear una infografía, que permitirá a los estudiantes ampliar sus habilidades digitales y de creatividad. La infografía debía tratar sobre una mujer que haya contribuido a la lucha contra el cambio climático o a favor de la conservación de la biodiversidad, lo que permitió trabajar además del décimo criterio del currículo de inglés de Bachillerato.

Esta situación de aprendizaje se desarrolló en sesiones de 45 minutos: los lunes de 9:30 a 10:15, los martes de 9:30 a 10:15, los miércoles de 10:45 a 11:30 y los viernes de 12:15 a 13:00; llevándose a cabo del 29 de abril del 2022 al 25 de mayo de 2022 a lo largo de 12 sesiones. El horario en el que se desarrollaron las prácticas es relevante para esta investigación, ya que, según se mostrará más adelante, es una variable más que puede influir en los datos recogidos. El contenido léxico y gramatical trabajado a lo largo de las sesiones fue los verbos modales en presente y el vocabulario relacionado con el trabajo y la sociedad de consumo. A diferencia de las otras unidades trabajadas anteriormente en el curso, a lo largo de la situación de aprendizaje no se utilizó apenas el libro, ya que se apostó por más medios digitales para que los estudiantes se sientan más cómodos aprendiendo.

Las primeras sesiones de la situación de aprendizaje se caracterizaron por el gran nivel de absentismo del alumnado, por lo que la encuesta previa no pudo realizarse hasta que todos los alumnos vinieron. La primera sesión se dedicó a presentar la situación de aprendizaje y la tarea final. Debido a que la unidad anterior había sido un desastre a nivel de resultados en la evaluación, también la dedicamos para repasar el contenido lingüístico anterior: los condicionales. La segunda sesión la dedicamos a trabajar la destreza de *Reading* a través de un texto con contenidos culturales, el *Black Friday*.

A partir de la tercera sesión, el alumnado comenzó a venir a cuentagotas, por lo que opté por dejar las encuestas previas a los compañeros y que cuando estuvieran rellenas, se me entregaran. Durante la tercera sesión, comenzamos a trabajar las

funciones lingüísticas de expresión de la habilidad, la posibilidad y el permiso. Practicamos estas funciones lingüísticas a través de actividades y de la realización de un *Kahoot!*. La cuarta sesión sirvió para presentar y trabajar con las funciones lingüísticas de obligación, prohibición y consejo.

En la quinta y sexta sesión se trabajó el contenido lingüístico y gramatical expuesto en las sesiones anteriores a través de la música, utilizando de manera directa una de las estrategias afectivas propuestas por Rebecca Oxford, indicada para reducir la ansiedad en el aula de lengua extranjera. El objetivo principal de estas actividades fue el de repasar y trabajar la gramática de una manera menos agresiva, dentro de un contexto real y de forma dinámica. Puesto que las lenguas son elementos vivos, presentar al alumnado el idioma en forma de algo real como la música les permite alejarse de la visión academicista que puedan tener del aprendizaje y comprobar que lo que se enseña en los centros educativos tiene valor en el contexto del día a día.

Cabe destacar que, a través de la observación directa, pude comprobar que el alumnado disfrutó de las actividades musicales, además de que le pidieron a la profesora de la asignatura que cuando yo me fuera, siguieran con este tipo de actividades, lo que sugiere que la inclusión de la música en el aula de lengua extranjera es una actividad muy positiva para el alumnado. Asimismo, a lo largo del resto de sesiones, muchas veces los alumnos recordaban ciertas estructuras gramaticales y su uso gracias a frases que aparecían en las canciones. Por ejemplo, en una de las sesiones utilizamos la canción «The Man», de la cantante Taylor Swift, donde se usa la estructura condicional de manera coloquial (*If I was a man, I'd be the man*), que sirvió para que los alumnos identificaran el uso correcto de esta.

De la séptima sesión a la décima, mi tutora estuvo de baja por lo que, a pesar de estar acompañado por el profesor de guardia, las clases las impartí yo sin ningún otro profesor de la materia en el aula, lo que me sirvió mucho en cuanto a desenvolverme en clase. Además, ser el único profesor de la materia en el aula en esas sesiones me permitió conocerles, aún más, a nivel tanto académico como personal, ya que tuve que dedicarles más tiempo sin ayuda de otro docente de inglés. Al aumentar mi confianza con ellos, pude aplicar las estrategias de una manera más adaptada a cada alumno.

En la séptima sesión, hubo problemas técnicos con el ordenador y la conexión a internet en el instituto, por lo que se repasaron las funciones lingüísticas trabajadas a través de ejercicios tradicionales del libro de texto.

En la octava sesión, realizamos un juego dividido en tres partes. La primera parte consistía en mostrar a los alumnos una serie de señales, que deberán describir utilizando modales de obligación y de prohibición. La siguiente actividad consistió en mostrar a los alumnos algunas fotos de personajes famosos, de los que tendrán que adivinar su edad utilizando la estructura *It must be ... years old*. La última actividad consistió en que cada miembro de cada equipo escribiría dos verdades y una mentira sobre ellos usando modales. Para saber qué modales debían usar, deben sacar papelitos de una urna que contenía los modales *can, can't, could, couldn't, should y should have*. Este juego se realizaba por equipos y se implementaron dos estrategias a lo largo de la sesión. La primera era dar un regalo al equipo ganador y otro de menos valor al equipo perdedor para así mantener la motivación del alumnado y felicitarles por haber realizado bien la actividad. La otra estrategia fue el uso de bromas y elementos menos serios en el aula para reducir la ansiedad. Esto se implementó en la primera actividad, ya que algunas señales mostraban actividades más inesperadas y que pudieran causar risa y distensión en el aula como «Prohibido nadar mientras escuchas reggaeton» o «Debes llevar la mascarilla puesta en la piscina».

En la novena sesión, realizamos un ejercicio de *Listening*, que es una de las destrezas que más ansiedad causa al alumnado. Por ello, al principio de la clase, les tranquilicé, hablé con ellos y les dije que íbamos a realizar el ejercicio de manera pausada e íbamos a escuchar el audio varias veces. Para disminuir el nivel de ansiedad previo, realizamos un breve ejercicio de respiración, implementando así una de las estrategias afectivas de Rebecca Oxford.

Las sesiones diez, once y doce se dedicaron a trabajar la tarea final y a evaluarla, dándoles un *feedback* siempre desde un punto de vista positivo. Además, dediqué tiempo fuera de las clases para pedirles sus impresiones personales acerca de cómo se habían sentido a lo largo de la situación de aprendizaje y qué cosas creían que se deberían cambiar. En general, el alumnado de este curso estuvo muy contento con la metodología y con la dinámica de trabajando, agradeciéndome personalmente la implicación con la parte mental y no solo académica de cada uno, teniendo en cuenta

sus situaciones personales a la hora de evaluar y estar en clase, ya que algunos alumnos tenían trastornos psicológicos como trastornos de la conducta alimentaria, ansiedad o depresión.

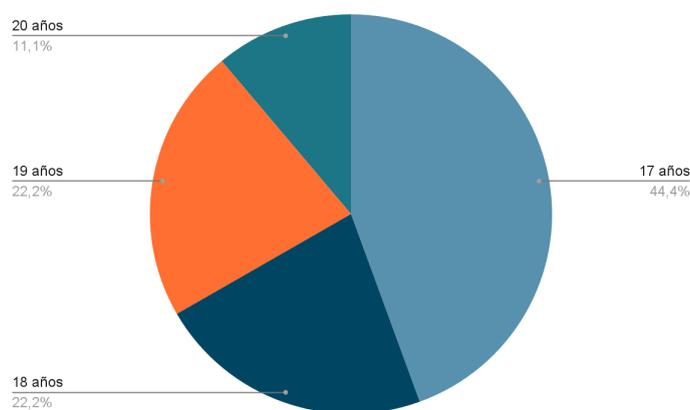
#### 4.2. Resultados de la encuesta previa en 1º Bachillerato

La primera encuesta realizada al grupo (adjuntada al final del trabajo en el Anexo II) pretendía recoger información acerca de la trayectoria escolar general referida al inglés (nivel que perciben tener, su actitud ante la lengua, etc.) del alumnado e información sobre su experiencia pasada con estrategias afectivas para el control de la ansiedad, motivación y emociones. A lo largo de este epígrafe se mostrarán y comentarán diversos gráficos que reflejan los resultados recogidos.

En primer lugar, nos centraremos en la parte A del Anexo II en la que el alumnado debía de responder a una serie de preguntas. El primer gráfico refleja la edad del alumnado y el segundo, y su género. El tercer gráfico muestra las respuestas de los alumnos a la pregunta «¿Qué destreza del inglés te genera más ansiedad?» y el cuarto refleja las respuestas a la pregunta «¿Has suspendido inglés en cursos anteriores?», preguntas necesarias para tener en cuenta el nivel de rendimiento en Inglés con el que cuenta la clase.

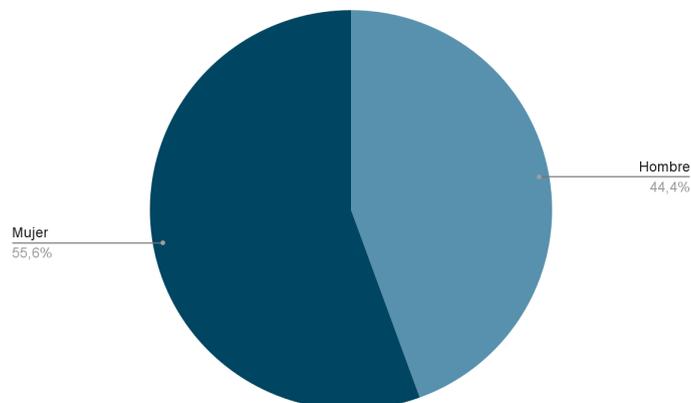
#### Gráfico 1

*Edad del alumnado de 1º Bachillerato.*



## Gráfico 2

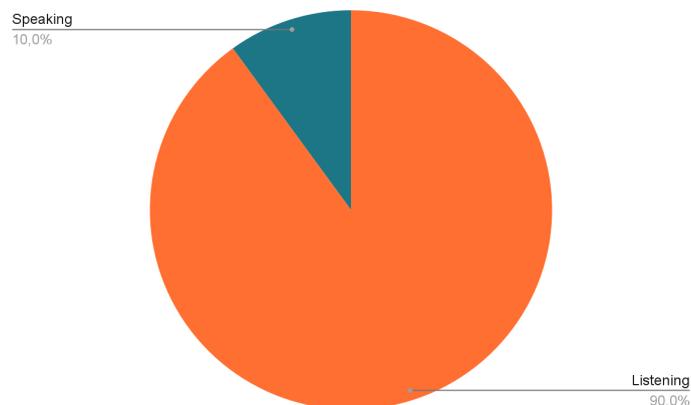
*Género del alumnado de 1º Bachillerato.*



Estos gráficos muestran que 4 alumnos tienen 17 años, 2 tienen 18, 2 tienen 19 y 1 tiene 20. En cuanto al género, 4 son hombres y 5 son mujeres. Si un alumno empieza la escolarización obligatoria a los 5 o 6 años en 1º Primaria y no repite nunca, llegará a la segunda evaluación de 1º Bachillerato con 16 años, por lo que la falta de alumnado de esta edad en el grupo, implica que todos los estudiantes que lo conforman son repetidores. Esto puede influir en el rendimiento académico general de la clase.

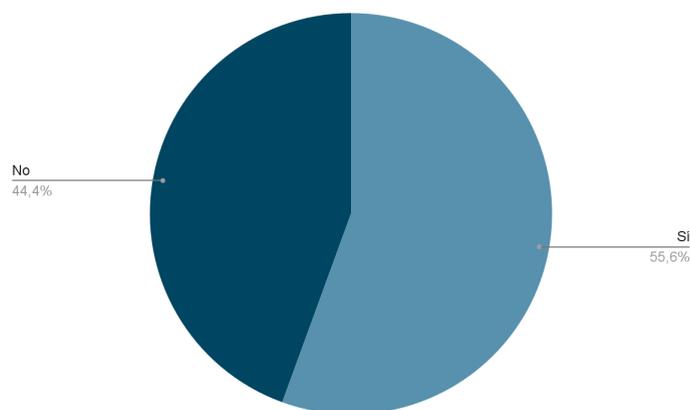
## Gráfico 3

*Destreza de la lengua que más ansiedad genera al alumnado.*



#### Gráfico 4

Respuestas de los alumnos de 1º Bachillerato a la pregunta «¿Has suspendido inglés en cursos anteriores?».

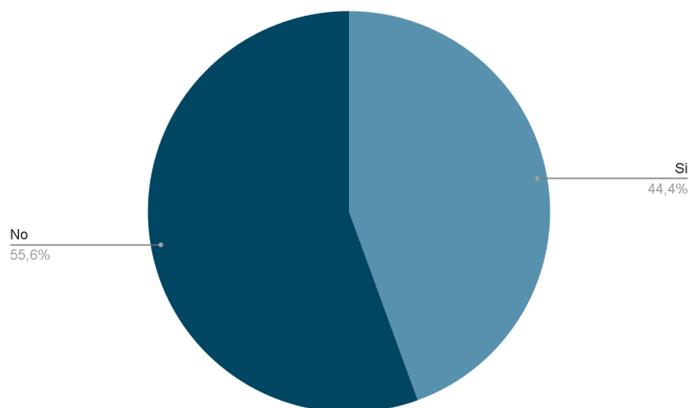


Podemos observar que 8 alumnos han contestado que la destreza que más ansiedad les genera a la hora de enfrentarse a ella es la comprensión de textos orales, mientras que 1 ha contestado que es la producción oral. Estos resultados me sorprenden (no por las destrezas que son, ya que *Listening* y *Speaking* son de las destrezas que más dificultades suponen para quienes aprenden un idioma extranjero) porque esperaba que más alumnos destacaran *Speaking* como la destreza que más ansiedad les causa. También, a día de hoy habiendo trabajado con ellos durante varias semanas, me he dado cuenta de que la expresión escrita también supone una gran dificultad para ellos, pues les era casi imposible redactar en inglés ni siquiera de forma básica sin utilizar un traductor automático.

Como vemos en el gráfico 4, de los 9 alumnos que componen el grupo de 1º Bachillerato, 5 han suspendido inglés antes y 4 no, lo que supone que más de la mitad de la clase ha suspendido la asignatura alguna vez. Esto nos predispone a tener en cuenta especialmente a aquellos alumnos que han suspendido antes, para observarles de manera más exhaustiva a lo largo de las sesiones de la situación de aprendizaje. Los gráficos cuatro y cinco reflejan las respuestas de los alumnos a las preguntas «¿Tienes inglés suspendido en la 1ª evaluación?» y «¿Tienes inglés suspendido en la 2ª evaluación?», necesarias para tener en cuenta el nivel de rendimiento en inglés que ha tenido la clase a lo largo de los dos trimestres anteriores.

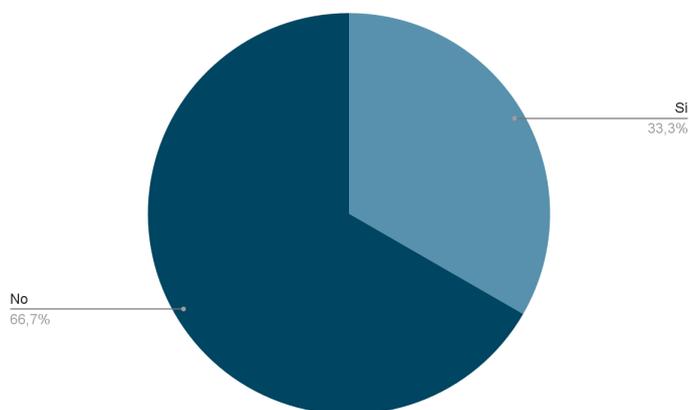
### Gráfico 5

Respuestas de los alumnos de 1º Bachillerato a la pregunta «¿Tienes inglés suspendido en la 1ª evaluación?».



### Gráfico 6

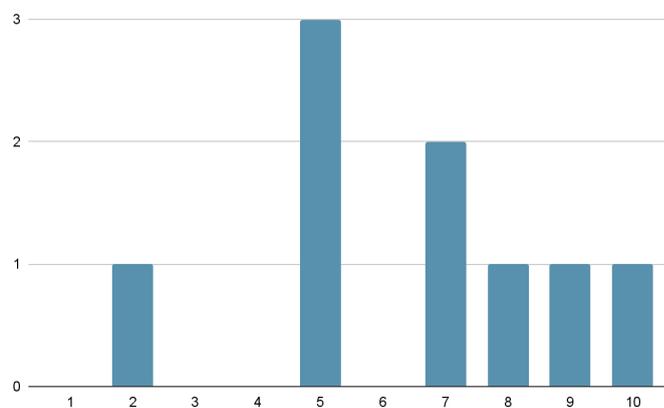
Respuestas de los alumnos de 1º Bachillerato a la pregunta «¿Tienes inglés suspendido en la 2ª evaluación?».



Como podemos observar en ambos gráficos, en la primera evaluación, de los 9 alumnos que componen el grupo, 5 aprobaron y 4 suspendieron. En la segunda evaluación, de los 9 alumnos que hay, 6 aprobaron y 3 suspendieron. Esto implica que el rendimiento del alumnado subió de una evaluación a otra.

### Gráfico 7

*Respuestas de los alumnos de 1º Bachillerato a la pregunta «Si tuvieras que expresar tu gusto o predisposición por la asignatura en una escala del 1 al 10, ¿en qué grado de la escala situarías la asignatura?».*



Según los resultados obtenidos, un alumno ha calificado su predisposición a la asignatura con un 2, tres alumnos la han calificado con un 5, dos alumnos la han calificado con un 7, un alumno, con un 8; un alumno, con un 9; y otro alumno, con un 10. Ningún estudiante calificó su predisposición con un 1, 3, 4 o 6. Estos resultados sugieren que la predisposición del grupo ante la asignatura es relativamente buena, ya que solamente un alumno ha calificado la predisposición de manera negativa y más de la mitad de la clase la ha calificado con un 7 o más de 7.

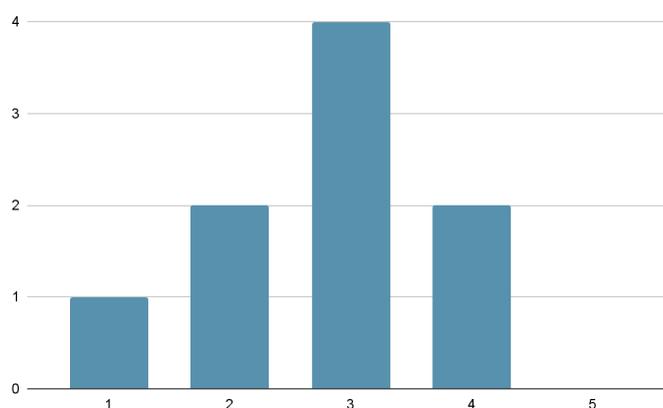
Tras haber analizado los resultados de la primera parte de la encuesta previa, observamos que, a pesar de ser un grupo muy reducido, más de la mitad de la clase ha tenido problemas con la asignatura de inglés alguna vez en su trayectoria académica. Entre estos problemas encontramos el suspenso de la asignatura anteriormente o la repetición de curso. También, dos alumnos del grupo han presentado problemas de motivación con la asignatura porque estudiaron en primaria en un colegio inglés, por lo que no aprenden en clase y cuesta que atiendan y trabajen.

Seguidamente, procederemos a analizar los resultados de la segunda parte de la encuesta, dedicada a recoger información acerca del uso de estrategias afectivas en el aula. Se les ha pedido opinión acerca del uso de estrategias afectivas tanto en el aula de lengua extranjera como en otras asignaturas, además de si creen que estas estrategias son una herramienta útil para ellos o no. A continuación, se mostrarán los gráficos 8, 9,

10, 11, 12 y 13, dedicados a esta segunda parte de la encuesta y se procederá a comentar de manera global los resultados mostrados en estos gráficos. Esta segunda parte consiste en una serie de afirmaciones a las que se debe contestar con un número del 1 al 5 según estén más de acuerdo (5) o menos (1).

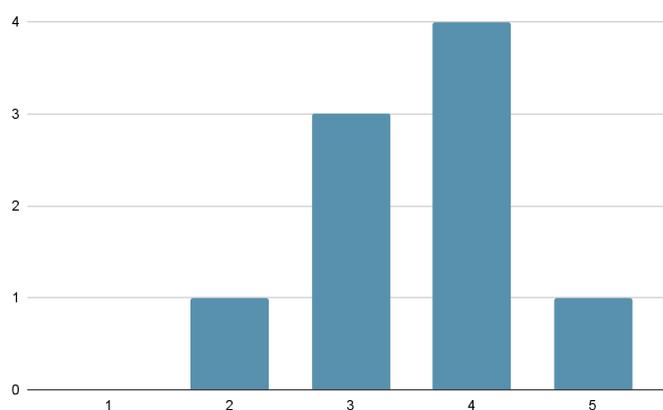
### Gráfico 8

*Respuestas de los alumnos de 1º Bachillerato a la afirmación «En mi experiencia académica anterior, los profesores en general han tenido consideración por la parte mental y emocional del alumnado».*



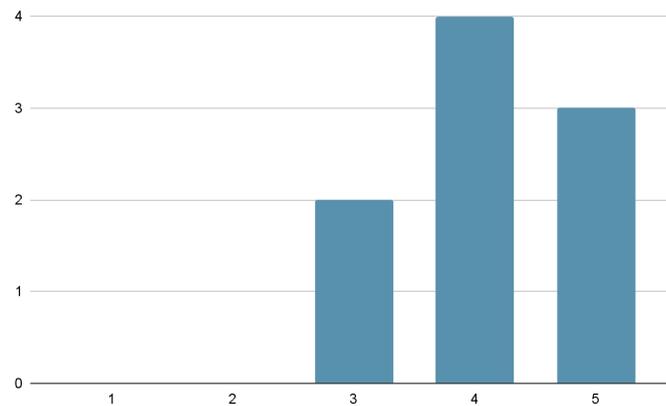
### Gráfico 9

*Respuestas de los alumnos de 1º Bachillerato a la afirmación «En mi experiencia académica anterior, los profesores de lenguas extranjeras han tenido consideración por la parte mental y emocional del alumnado».*



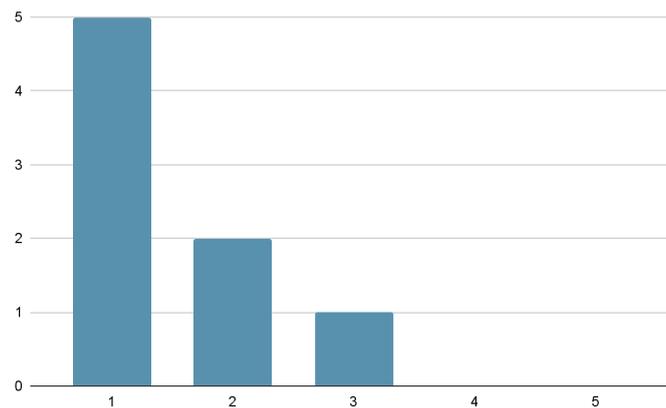
### Gráfico 10

*Respuestas de los alumnos de 1º Bachillerato a la afirmación «A lo largo de las clases de lengua extranjera que he tenido el profesor solía utilizar recursos como música, películas, bromas, etc. para completar el aprendizaje».*



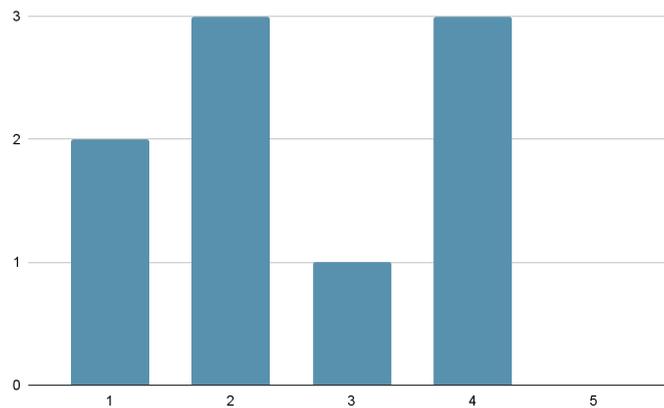
### Gráfico 11

*Respuestas de los alumnos de 1º Bachillerato a la afirmación «A lo largo de las clases de lengua extranjera que he tenido el profesor solía utilizar ejercicios de relajación para reducir la ansiedad del alumnado».*



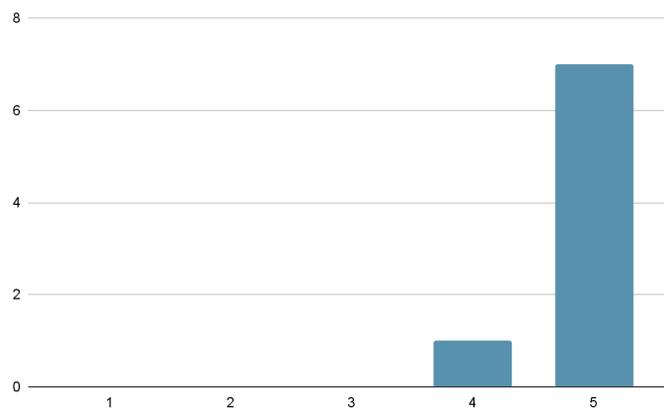
### Gráfico 12

*Respuestas de los alumnos de 1º Bachillerato a la afirmación «A lo largo de las clases de lengua extranjera que he tenido el profesor se esforzaba por mantener al alumnado motivado».*



### Gráfico 13

*Respuestas de los alumnos de 1º Bachillerato a la afirmación «Considero que seguir utilizando o utilizar técnicas para manejar la ansiedad, la motivación y las emociones en clase de lengua extranjera me puede ayudar a enfrentarme mejor a la asignatura».*



A la vista de estos gráficos, podemos observar ciertas tendencias en el uso de estrategias afectivas en el aula. Por norma general, el alumnado del grupo percibe que el

profesorado a lo largo de su trayectoria académica ha tenido una consideración estándar por su dimensión mental y emocional, ya que, del total de 9 alumnos, 3 han contestado con un valor de 2 de 5 a la pregunta, 4 han contestado con un valor de 3 de 5, 2 han contestado con 4 de 5, y 1 alumno ha respondido con un valor de 1 de 5. Sorprende ver que nadie ha respondido con un valor de 5 de 5. Esta tendencia de respuestas cambia ligeramente al tratarse específicamente del profesorado de lenguas extranjeras. Como refleja la gráfica 9, la percepción del alumnado es mejor, puesto que 1 alumno le ha otorgado a la consideración del profesorado un 2 de 5, 3 alumnos, un 3 de 5; 4 alumnos, un 4 de 5; y 1 alumno, 5 de 5. Como vemos, el alumnado de 1º Bachillerato, en este caso sí considera que el profesorado de lenguas extranjeras tenga más consideración por ellos en cuanto a su dimensión mental y emocional. Esto refleja, que el uso de estrategias para fomentar el desarrollo de esta dimensión del alumnado podría ser bastante útil para el profesorado de la materia.

Las gráficas 10, 11 y 12 reflejan la percepción del alumnado en cuanto a si el profesorado de lengua extranjera se esfuerza por fomentar un ambiente en el aula donde se sientan motivados, cómodos y relajados. La gráfica 10 muestra que los recursos audiovisuales como la música o las películas son utilizados con asiduidad en el aula de lengua extranjera, lo que favorece un aprendizaje más ameno y en un contexto más relajado. La gráfica 11 muestra una tendencia totalmente contraria, ya que la gran parte del alumnado del grupo no ha recibido recursos y estrategias para relajarse en el aula y controlar la ansiedad. Este punto, podría mejorarse implementando pequeños ejercicios de relajación antes de actividades que puedan causar ansiedad al alumnado para que se enfrenten a ellas de manera segura y adecuada. El gráfico 12 recoge la información acerca del uso de estrategias motivacionales en el aula de lengua extranjera. Los resultados son bastante ambiguos, pues una parte del alumnado considera que sí que hay esfuerzo por parte del profesorado en mantener la motivación y otra parte considera que no. Cabe destacar que ningún alumno otorgó la máxima puntuación a esta afirmación.

Por último, la gráfica 13 muestra que prácticamente de forma unánime, el alumnado cree que el uso de más estrategias dedicadas al control de la ansiedad, las emociones y la motivación en el aula pueden ayudar a cambiar de manera positiva su actitud y predisposición frente a la asignatura de inglés, mejorando así posiblemente su rendimiento y resultados en la misma.

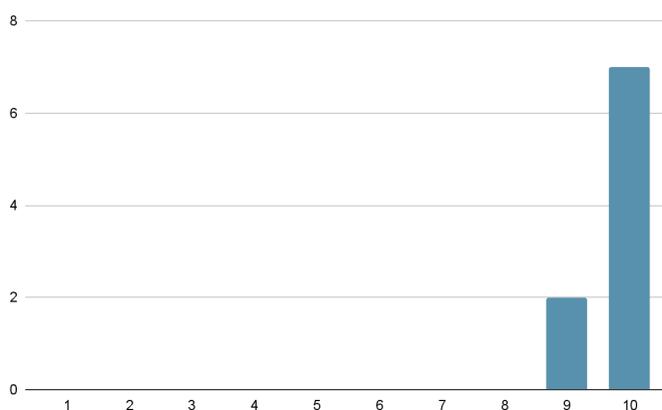
### 4.3. Resultados de la encuesta final en 1º Bachillerato

La segunda encuesta realizada en 1º Bachillerato (adjuntada al final del trabajo en el Anexo III) se repartió al final de la situación de aprendizaje. Con ella, se pretendía recoger información acerca de cómo se han sentido a lo largo de la situación de aprendizaje y cómo han notado el ambiente en clase, tras incluir en las actividades estrategias afectivas con el objetivo de que notaran principalmente ellos mismos diferencias a la hora de aprender la lengua extranjera de una manera más concienciada con el ámbito emocional del estudiante. A lo largo de este epígrafe se mostrarán y comentarán diversos gráficos que reflejan los resultados recogidos.

Esta encuesta consistía en valorar una serie de aspectos del 1 al 10, según las afirmaciones fueran más o menos ciertas para ellos. Los aspectos a valorar fueron los siguientes: relevancia de las actividades realizadas a la hora de aprender el contenido lingüístico (gráfico 14), ambiente en clase (gráfico 15), utilidad de los ejercicios relajantes en actividades estresantes (gráfico 16), utilidad del contenido audiovisual para contribuir a la relajación (gráfico 17), deseo de aplicar estas técnicas en otros contextos educativos (gráfico 18) y valoración del tiempo dedicado por el profesor fuera del aula (gráfico 19).

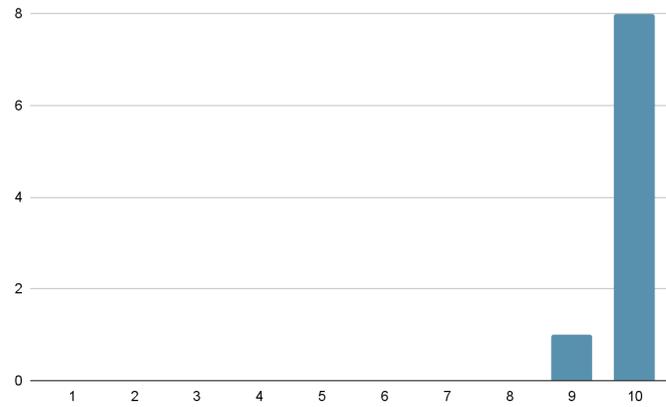
#### Gráfico 14

*Valoración de los estudiantes de la afirmación «Las actividades realizadas en clase han servido para entender el contenido trabajado».*



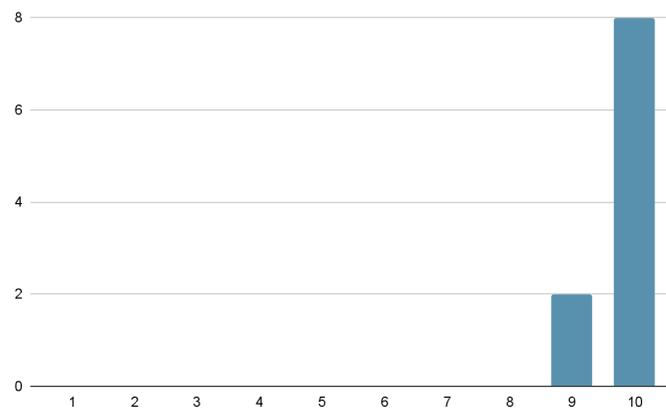
### Gráfico 15

*Valoración de los estudiantes de la afirmación «Ha habido buen ambiente en clase».*



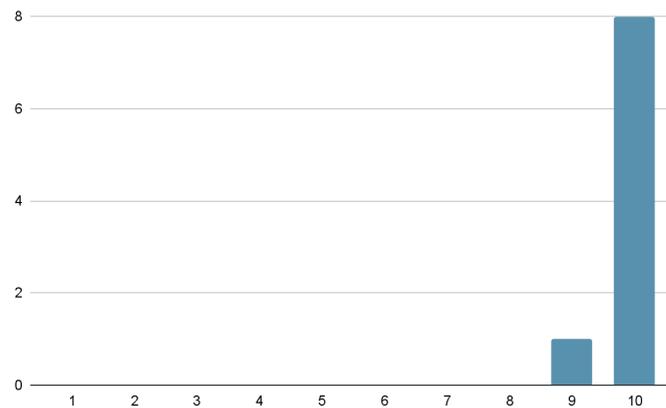
### Gráfico 16

*Valoración de los estudiantes de la afirmación «Encuentro útil realizar ejercicios de relajación antes de actividades estresantes».*



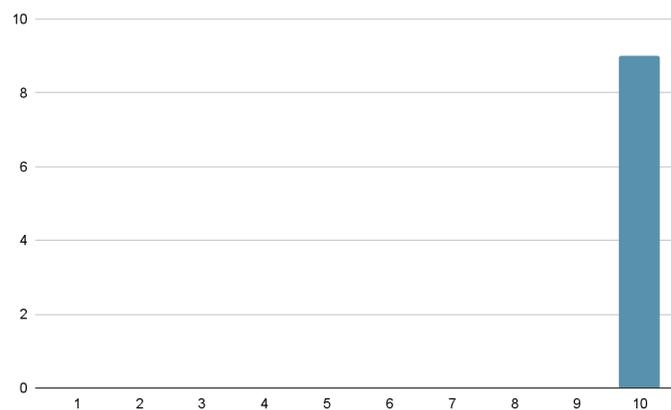
### Gráfico 17

Valoración de los estudiantes de la afirmación «Encuentro útil utilizar contenido audiovisual (música, películas, YouTube) para contextualizar lo aprendido».



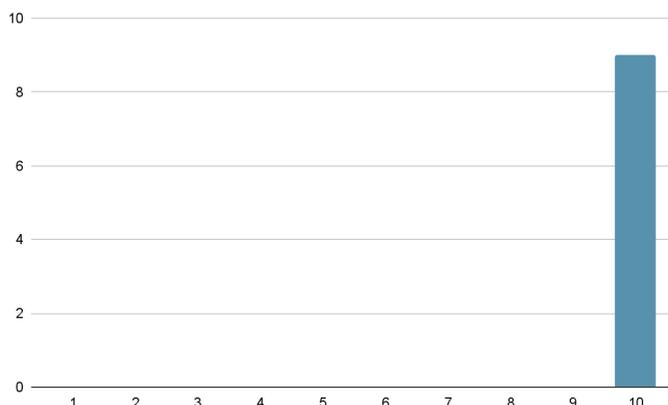
### Gráfico 18

Valoración de los estudiantes de la afirmación «Me gustaría que los profesores de otras asignaturas apliquen técnicas similares para favorecer el buen ambiente en el aula».



### Gráfico 19

*Valoración de los estudiantes de la afirmación «He encontrado útil que el profesor haya dedicado tiempo fuera del aula para interesarse por nuestra opinión».*



A vista de estos gráficos, observamos que el alumnado ha valorado muy positivamente el uso de estas estrategias a lo largo de la situación de aprendizaje. Todos los valores se han mantenido entre el 9 y el 10, por lo que podemos deducir de estos resultados que la implementación de las estrategias tiene un efecto positivo, al menos, en lo que respecta a la percepción y a la actitud del grupo ante la asignatura. Para comprobar, si la implementación de estas estrategias afectivas tiene también un efecto positivo en el rendimiento, se pidió a la profesora de la asignatura las notas de la evaluación final, cuyos resultados se mostrarán posteriormente.

Destaca positivamente que en las afirmaciones «Me gustaría que los profesores de otras asignaturas apliquen técnicas similares para favorecer el buen ambiente en el aula» y «He encontrado útil que el profesor haya dedicado tiempo fuera del aula para interesarse por nuestra opinión» todo el alumnado ha coincidido en valorarlas con la máxima puntuación, lo que sugiere, por una parte, que les gustaría trasladar estas estrategias a otras asignaturas y, por otra, que el hecho de que el docente dedique tiempo a ellos para preocuparse por sus opiniones y por cómo están es algo que los chicos y chicas valoran muy positivamente.

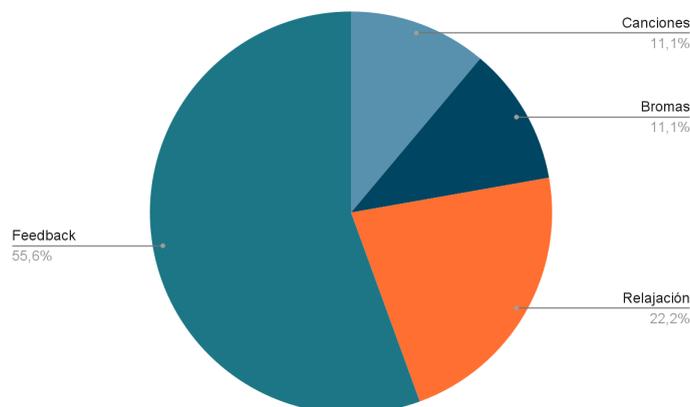
#### 4.4. Resultados de la encuesta global en 1º Bachillerato

La última encuesta realizada en 1º Bachillerato (adjuntada al final del trabajo en el Anexo IV) se repartió al final de la situación de aprendizaje y pretendía recoger las impresiones globales que los alumnos tenían de manera personal. Por ello, incluía tanto datos cuantitativos como datos cualitativos. En este epígrafe se expondrán y comentarán los gráficos que reflejan los resultados obtenidos.

En primer lugar, el gráfico 20 muestra qué estrategias llevadas a cabo han valorado mejor los alumnos (Parte A del Anexo IV). A continuación, se comentará el resultado obtenido y, además, las respuestas a la pregunta «¿Por qué has elegido esta actividad y no otra?».

##### Gráfico 20

*Respuestas de los alumnos al ejercicio de «Indica cuál de las siguientes acciones implementadas te ha resultado más útil para contribuir al buen ambiente y aprendizaje correcto de la asignatura».*



Lo primero que observamos en el gráfico es la falta del epígrafe de «Regalos al acabar ciertas actividades». En un primer momento, podemos pensar que hacer pequeños regalos al alumnado puede ser una manera fácil de motivarlos, pero tras estos resultados podemos afirmar que quizá sea una forma fácil pero también superficial, ya que nadie la ha tenido en cuenta como su estrategia favorita. Por otra parte, destaca que más de la mitad de la clase, 5 alumnos, hayan valorado positivamente como su actividad favorita el *feedback* dado al final de la sesión, en el que se destacaba no solo los aspectos a mejorar, sino también puntos álgidos del alumno a lo largo de las sesiones. En segundo

lugar, encontramos 2 alumnos que han incluido los ejercicios de relajación como su estrategia más útil. Por último, 1 alumno contestó que la estrategia que encontró más útil fue el uso de la música y, otro que respondió que fue el uso de bromas en el aula. De manera más concreta, las respuestas obtenidas en la pregunta «¿Por qué has elegido esta actividad y no otra?» fueron esclarecedoras para interpretar los resultados cuantitativos.

Los alumnos que eligieron el *feedback* como su estrategia más útil, señalan las siguientes justificaciones a su elección: «El *feedback* me ayudó a ver lo bueno que tuve en las clases de inglés, no solo las cosas malas que hice», «Gracias al *feedback* pude motivarme mucho ya que mejoré mi manera de ver la clase de inglés», «El *feedback* me sirvió más que otra porque me gustó que me dijeran las cosas buenas que tengo», «Aunque me gustaron las canciones, los regalos y los ejercicios de relajación, hablar con el profesor me ayudó mucho para motivarme para el año que viene porque no me gustaba mucho la asignatura y ahora la veo un poco mejor» y «Me esforcé mucho durante este tema y me gustó que el profesor tuviera en cuenta mi esfuerzo». Con esto, podemos ver que el alumnado valora muy positivamente cuando tomamos conciencia de su aprendizaje y de las cualidades buenas que tienen, no solo fijándonos en las malas. Asimismo, también se valoraron otros aspectos realizados.

Los alumnos que eligieron los ejercicios de relajación como su estrategia más útil indican que «La relajación antes de los *Listening* me ayudó mucho a estar más tranquilo porque el *Listening* se me da fatal» y que «Relajarnos antes de escuchar el audio del *Listening* me sirvió porque tuve la mente más clara y escuché mejor». Esto refleja que utilizar este tipo de estrategias ayuda al alumnado que más nervioso se encuentra cuando toca trabajar el *Listening*, que según lo reflejado en el gráfico 3 es la destreza que más ansiedad genera al grupo.

El alumno que eligió las canciones como su estrategia más útil destaca que eligió esta respuesta porque «Usar canciones me pareció divertido porque repasábamos la gramática sin darnos cuenta y veíamos que lo que aprendemos tiene utilidad real». Por otro lado, el alumno que eligió las bromas, indicó que «Usar alguna broma o algo divertido de vez en cuando en clase ayudaba a que no estuvieras aburrido». Estas dos estrategias, supusieron un impacto positivo en estos dos alumnos porque aumentaba no

solo la buena predisposición hacia la asignatura, sino también mantenía su atención en niveles adecuados para el aula.

Con estos resultados en la primera parte de la encuesta global, observamos que los alumnos han tenido en cuenta el uso de estas estrategias durante la situación de aprendizaje, ya que han sido conscientes de ellas y de cómo han afectado a su nivel mental y emocional en general.

En la parte B de la encuesta, se les pidió que señalaran aspectos a mejorar de cara al futuro para así tenerlos en cuenta, tanto en mi futuro entorno laboral como para transmitir dicha información al profesorado de la asignatura. Los aspectos a mejorar que señalaron fueron:

- Incluir más actividades relacionadas con la música y las películas en las clases para ver la lengua en un entorno y situación más real y más útil.
- Hacer más ejercicios de relajación alguna vez en semana antes o después de las clases, porque eso también ayudará a estar menos estresado en las otras clases.
- Los profesores deberían escuchar más y comprender cuando estén los alumnos más espesos o cansados (cuando, por ejemplo, la clase es a última hora) y tener más empatía.

Tras estas observaciones, me doy cuenta de que se han valorado las pequeñas estrategias que he implementado a lo largo de las sesiones y de que han tenido efectos positivos para ellos al menos a nivel mental y emocional. Personalmente, estoy de acuerdo con ellos sobre todo en el último punto que se mencionó, pues muchas de las sesiones de inglés en algunos cursos del centro estaban colocadas o bien a última o bien a primera hora, lo que dificultaba mucho el transcurso de la clase, pues son horas en las que las capacidades cognitivas del alumnado no están al cien por cien. Por ejemplo, en 1º ESO todas las sesiones eran a quinta hora, excepto una que era a primera. En 2º ESO la mitad de las sesiones de inglés eran a última hora y las otras dos, a primera. En 1º Bachillerato, las sesiones eran antes o después del recreo, excepto el viernes que era a última hora, lo que provocaba que ese día los alumnos estuvieran notablemente agotados por lo trabajado a lo largo de la semana.

Esta peculiaridad horaria de la asignatura se lleva a cabo para favorecer otras asignaturas con una carga cognitiva potente como Matemáticas o Física y Química, ya que, como pude observar al estar en el centro, eran las asignaturas que más versatilidad

presentaban a lo largo de la semana, pues estaban dispuestas casi siempre en horas distintas. Esto provoca que en otras materias con una carga cognitiva importante como es la materia de inglés se vea perjudicada al haberla relegado a las mismas franjas horarias casi todos los días.

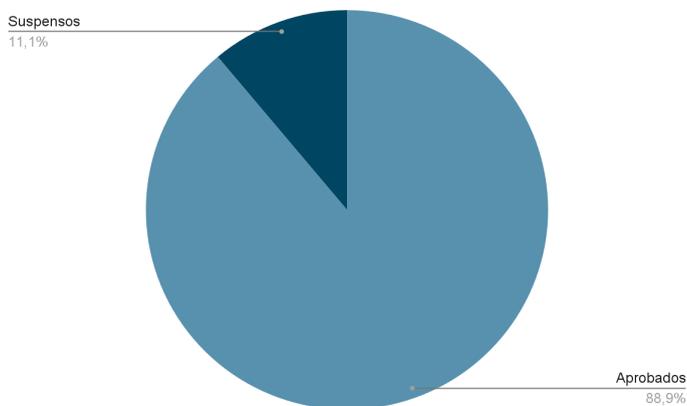
Tras haber analizado estos resultados, pedí a la profesora del grupo que me facilitara los resultados obtenidos en la 3ª evaluación, ya que la mitad de la nota de esta evaluación recae en lo trabajado en mi situación de aprendizaje. Tras el tema que yo impartí, la programación del centro recogía una unidad más, dedicada a trabajar el vocabulario de la salud y las *relative clauses*. En el siguiente epígrafe se analizarán los resultados obtenidos en esta evaluación final.

#### **4.5. Análisis de los resultados de la 3ª evaluación**

Tras mi marcha del instituto, el grupo trabajó el último tema que reflejaba la programación del instituto, dedicado a la salud y a las oraciones de relativo, como se mencionó en el epígrafe anterior. Asimismo, cabe destacar que la profesora siguió utilizando diversas estrategias afectivas como las utilizadas durante mi situación de aprendizaje para ver cómo incidían las mismas en el rendimiento de la clase. Como se expuso anteriormente, el uso de estas estrategias afectivas contribuyó a que el alumnado se sintiera más cómodo en clase, más relajado al enfrentarse a actividades estresantes, y con más confianza respecto a su actitud y predisposición hacia la asignatura. Con la información facilitada por la profesora de la asignatura tras esta última sesión de evaluación de junio se ha confeccionado el gráfico 21, donde se muestra la proporción de alumnos aprobados y suspendidos en esta última evaluación del curso.

## Gráfico 21

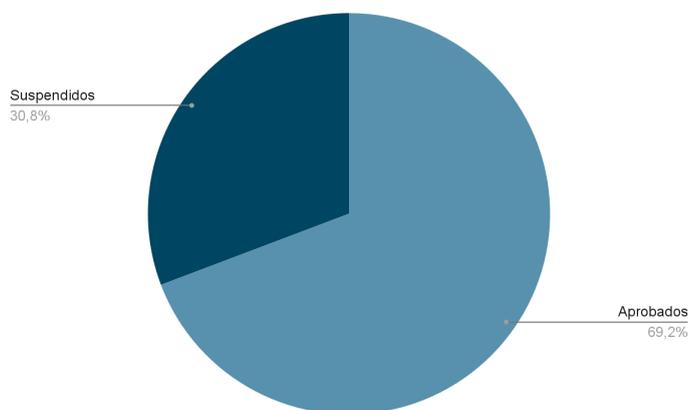
*Proporción de alumnado aprobado y suspendido en la 3ª evaluación.*



A partir de este gráfico podemos observar que, de los 9 alumnos evaluados, 8 han aprobado y 1 ha suspendido. Si comparamos este gráfico con los de la 1ª y 2ª evaluación, observamos que, en la primera evaluación hubo 5 aprobados y 4 suspensos; y en la segunda evaluación, hubo 6 aprobados y 3 suspensos; lo que ya supuso un aumento del rendimiento general del alumnado. En esta tercera evaluación advertimos que el rendimiento del alumnado ha subido mucho más que en la evaluación pasada, lo cual es algo positivo. Si comparamos los resultados de esta evaluación con los resultados de la evaluación final del curso académico anterior (gráfico 22) observamos que el rendimiento en este curso ha sido mayor que el pasado, donde en el mismo curso y grupo había 13 alumnos, 9 aprobados y 4 suspendidos.

## Gráfico 22

*Proporción de alumnado aprobado y suspendido en la 3ª evaluación del curso académico anterior.*



Estos resultados nos sugieren que la utilización de estrategias afectivas para controlar la ansiedad y motivación en nuestras aulas, no solo tienen un impacto en la dimensión emocional del alumnado y en su percepción de la misma, sino también en los resultados y en el rendimiento académico de la asignatura.

### 4.6. Observación directa llevada a cabo en 1º Bachillerato

Además de los resultados obtenidos a través de las encuestas realizadas que he expuesto a lo largo de las páginas anteriores, también he llevado a cabo observación directa a lo largo de las sesiones impartidas en 1º Bachillerato. Mis observaciones diarias se recogieron en una tabla (Anexo V) que recogía información acerca de tres aspectos principales: comportamiento, actitud y rendimiento en clase.

Las primeras sesiones de la situación de aprendizaje se caracterizaron por un comportamiento, una actitud y rendimiento bastante neutrales, ni positivos ni negativos. Esto sumado al nivel de absentismo y a la apatía general del alumnado por la materia hizo que las clases fueran un poco incómodas al principio, por lo que opté por hablar con ellos para comentar aspectos para dinamizar más las clases. Tras hablar con ellos, observé que el comportamiento mejoraba y la actitud también.

En la novena sesión tuve que anotar a dos alumnos una observación negativa, ya que empezaron a pelear entre ellos por defender a una tercera persona de clase que

había hecho un comentario sobre la actividad. A pesar de este incidente, tras la sesión ambos alumnos se disculparon conmigo y con el profesor de guardia.

A pesar de ello, cuanto más se avanzaba en la situación de aprendizaje, las observaciones recogidas eran cada vez más positivas, lo que en consonancia con los datos de rendimiento del alumnado en la 3ª evaluación demuestra que mi observación iba en consonancia con la percepción y la capacidad del alumnado.

## 5. CONCLUSIONES

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera es una tarea que puede resultar ardua si el docente o el aprendiz no cuentan con las estrategias y herramientas para llevar a cabo el proceso de manera fructífera y productiva. En algunos contextos como en las Escuelas Oficiales de Idiomas o en las academias, la labor se ve facilitada por la predisposición del estudiante ante la lengua, ya que, en la mayoría de los casos, quienes deciden ir a esos centros lo hacen porque quieren aprender una lengua extranjera en particular. En el caso de la enseñanza secundaria, en cambio, muchas veces nos encontramos con un alumnado muy diverso que puede tener más o menos interés hacia la lengua que le estamos enseñando, lo que hace necesario el uso de estrategias para facilitarles el aprendizaje a nuestros alumnos.

Al comienzo de las prácticas me encontré en un centro con alumnos en situaciones personales muy complicadas y con una mala predisposición para el aprendizaje, sobre todo si nos centramos en el ámbito de la lengua extranjera. En este tipo de contextos escolares, la enseñanza del inglés debe tener muy en cuenta las estrategias dedicadas al procesamiento y uso de la lengua sin olvidar la dimensión emocional de los estudiantes. Es por ello que decidí llevar a cabo la investigación presentada, con el objetivo no solo de comprobar si las estrategias afectivas propuestas por Oxford eran adecuadas para este contexto, sino también para que, en el caso de que funcionaran, les sirvieran tanto al profesorado de la materia como a los alumnos en su futuro académico.

Sin tener expectativas muy altas, los resultados extraídos y la comparación de estos con los de rendimiento obtenidos en otros cursos me hicieron ver que, efectivamente, el uso de estrategias afectivas para regular el clima del aula y mejorar la predisposición hacia la asignatura tiene un impacto positivo en los alumnos. Asimismo, gracias a la observación directa en el aula, a haber hablado individualmente con ellos al final de las prácticas y a recoger opiniones acerca de posibles mejoras; he podido comprobar que este impacto positivo no solo se refleja en los datos y en las gráficas, sino que también se ha percibido por el alumnado.

A través de lo que hemos trabajado a lo largo de unas pocas semanas, se ha conseguido que alumnos con un historial académico en el que la asignatura de Primera Lengua Extranjera les ha causado conflictos consiguieran conectar con la materia o, al

menos, aprobarla. Por mi parte, me considero satisfecho con la investigación llevada a cabo si ha hecho que los estudiantes se queden, aunque sea, con una mínima parte para futuros cursos.

Entre los aspectos a mejorar o a continuar que el alumnado señaló podemos ver que valoran la inclusión de actividades artísticas como el cine o la música como medio para aprender la lengua extranjera, pues muchos de ellos utilizan estos recursos en sus hogares para reforzar lo aprendido e ir más allá de lo que se ve en el aula. También se propuso la realización de ejercicios de relajación, no solo para enfrentarse a actividades estresantes, sino también para controlar el estrés durante la jornada lectiva; lo que es bastante factible porque se puede hacer de manera autónoma. Finalmente, los alumnos destacaron que desearían que el profesorado fuera más consciente de su cansancio a lo largo de la mañana, sobre todo porque, como se comentó, la asignatura de Primera Lengua Extranjera recae muchas veces en horas complicadas para el alumnado en favor de otras asignaturas a las que se les asigna franjas horarias más adecuadas por su carga cognitiva —como si el aprender y trabajar en una lengua que no es la materna no supusiera un esfuerzo *per se*.

Soy consciente, asimismo, que la experiencia que me ha otorgado las prácticas es muy corta y que sería conveniente que esta investigación se lleve a cabo a lo largo de un curso académico y con diferentes grupos de distintas edades para obtener resultados a partir de una muestra mayor, teniendo en cuenta siempre que lo aplicado, si funciona, llegue para quedarse.

Además, otro aspecto importante de mejora sería aplicar estas estrategias en consonancia con las demás propuestas por Oxford. Es cierto que la cantidad de atribuciones que tiene asignadas el profesorado de secundaria dificulta realizar este tipo de investigaciones más elaboradas de manera óptima debido a la cantidad de esfuerzo que supone y al gran número de datos que habría que recoger, reflejar y analizar. Sin embargo, es una línea de investigación con mucho potencial debido a las características tan diversas del alumnado de nuestras aulas. También considero que el uso de, al menos, las estrategias afectivas puede extrapolarse a otras materias si se adaptan de manera adecuada y así ayudar a los estudiantes a enfrentarse a asignaturas que les generen ansiedad.

Por último, me gustaría señalar que esta experiencia no solo les ha beneficiado a ellos como estudiantes sino también a mí como futuro docente porque me ha hecho ser consciente de la importancia de implicarse en el aula con los alumnos desde el punto de vista académico y en lo personal y emocional pues, sin la coordinación de estos dos aspectos, no hubiera sido posible haber tenido una buena experiencia que me ayudara a reiterar que esta profesión me apasiona y me puede llegar a aportar mucho.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Carriedo, A. (2014). Beneficios de la Educación Física en alumnos diagnosticados con Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 47–60. Recuperado el 13 de mayo 2022 de [http://www.journalshr.com/papers/Vol%206\\_N%201/V06\\_1\\_5.pdf](http://www.journalshr.com/papers/Vol%206_N%201/V06_1_5.pdf)
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 169, de 31 de agosto de 2015. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2015/169/002.html>
- 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. *Boletín Oficial de Canarias*, 136, de 15 de julio de 2016. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- Fleming, N., Mills, C. (1992). «Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137–155. Recuperado el 27 de junio de 2022 de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=podimproveacad>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya. Documento de Internet consultado el 28 de junio de 2022 en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Jensen, P. S., & Kenny, D. T. (2004). The effects of yoga on the attention and behavior of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Attention Disorders*, 7, 205–216.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies*. Heinle and Heinle.

Oxford, Rebecca L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

## ANEXO I LEARNING SITUATION

Identification
<p><b>Trainee's name:</b> Omar Jesús Saavedra Valencia</p> <p><b>Secondary school:</b> IES María Rosa Alonso</p> <p><b>ESO/Bachillerato year:</b> 1º Bachillerato (LOMCE)</p> <p><b>Academic year:</b> 2021/2022</p> <p><b>Timetable fit:</b> 4 45-minute sessions per week (Mondays from 9:30 to 10:15, Tuesdays from 9:30 to 10:15, Wednesdays from 10:45-11:30 and Fridays from 12:15 to 13:00)</p> <p><b>Lessons:</b> 12</p>

Justification and description of the communicative task and its relation to PEC, PGA, school projects and other projects
<p>The final task consists of creating an infographic, which will allow students to expand their digital and creativity skills. In addition, as it is an infographic about a woman who has contributed to the fight against climate change or in favour of biodiversity conservation, this will allow working on the values that the institute collects in the PGA, in addition to working on criterion 10 of the English curriculum of <i>Bachillerato</i>.</p>

Functional and linguistic content	
Language Function:	
<p><b>Functional exponents:</b> Expressing obligation, prohibition, permission, advice, possibility and ability.</p> <p><b>Lexical exponents:</b> Work and consumer society</p> <p><b>Grammatical exponents:</b> Modals verbs in present</p>	<p><b>Pronunciation:</b> -</p> <p><b>Culture:</b> Due to the lexical content worked on, class consciousness, capitalism and feminism and their importance in today's society are key cultural components that students must keep in mind.</p>

<p><b>Assumptions:</b> Students are expected to have relative fluency when using English verb tenses according to the level of <i>1° de Bachillerato</i>.</p> <p><b>Anticipated language problems:</b> The students' level of English is very poor and they have many grammatical problems relative to lower levels.</p>	
--	--

<b>EFL Rubric (Social dimension)</b>			
<b>Assessment criterion</b>	<b>Social agent</b>		
	<b>Insuficiente (1-4)</b>		
	<b>Suficiente (5-6)</b>		
	<b>Notable (7-8)</b>		
	<b>Sobresaliente (9-10)</b>		
<p>The student can write texts of a certain length and with a clear structure, appropriate to the recipient and the context, on general and more specific topics related to matters of their own interest or their specialty, to communicate with sufficient autonomy in current or less common situations in the fields of personal, public, academic and occupational life.</p> <p>Learning standards: 20, 21, 22, 23, 24, 25</p>	<p>The student writes texts of a certain length on general and more specific topics with limited detail and without appropriately adapting them to the recipient or the context. They manage with little correctness the function and communicative intention, as well as the elements of presentation and organization of the information, so that the discourse lacks sufficient cohesion and coherence. They use traditional and technological means with little solvency and responsibility, and apply linguistic elements of habitual</p>	<p>The student writes texts of a certain length on general and more specific topics with adequate detail, adapting them to the recipient and the context with precision. Pertinently respects the function and communicative intention, as well as the elements of presentation and organization of information to organize the discourse in a critical and reasoned manner. They use traditional and technological means with adequate solvency and responsibility, and skillfully apply a wide repertoire of linguistic</p>	<p>The student writes texts of a certain length on general and more specific topics with precise detail, adapting them to the recipient and the context exactly. They respect in a very pertinent way the function and communicative intention, as well as the elements of presentation and organization of the information to organize the discourse in a critical and highly reasoned way. They use traditional and technological means with outstanding solvency and with great responsibility, and applies with outstanding skill a wide repertoire of linguistic elements of habitual and less common use.</p>

	and less common use incorrectly.	linguistic elements of habitual and less common use.	elements of habitual and less common use.
--	----------------------------------	--	---

**EFL Rubric (Strategic dimension)**

Assessment criterion	Strategic user			Sobresaliente (9-10)
	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	
<p>The student selects and applies the most appropriate strategies to write well-structured texts of a certain length, whether handwritten, printed or in digital format, in order to take responsibility for their own learning, consolidate their autonomy and as a means of personal and social development.</p> <p>Learning standards: 20, 21, 22, 23, 24, 25</p>	<p>They erroneously select and apply with great difficulty, even with frequent help, some of the most appropriate strategies to write well-structured texts of a certain length, handwritten, printed or in digital format on general and more specific topics related to one's own interests or specialty in the personal, public, academic and work/professional fields. All this makes it difficult for them to take responsibility for their own learning, consolidate their autonomy</p>	<p>They select with considerable precision and apply with relative ease, based on guidelines, the most appropriate strategies to write well-structured texts of a certain length, handwritten, printed or in digital format, on general and more specific topics related to one's own interests or specialty in the personal, public, academic and work/professional spheres. All this in order to take responsibility</p>	<p>They select with precision and apply fluently and autonomously the most appropriate strategies to write well-structured texts of a certain length, whether handwritten, printed or in digital format, on general and more specific topics related to one's own interests or specialty in personal areas, , public, academic and work/professional. All this in order to take responsibility for their own learning effectively, consolidate their</p>	<p>They select with total precision and apply with remarkable fluency and in a completely autonomous way the most appropriate strategies to write well-structured texts of a certain length, handwritten, printed or in digital format on general and more specific topics related to one's own interests or specialty in the personal, public, academic and work/professional spheres. All this in order to take responsibility for their own learning in a very effective way, consolidate their autonomy and as a means of</p>

	and their personal and social development.	adequately of their own learning, consolidate their autonomy and as a means of personal and social development.	autonomy and as a means of personal and social development.	personal and social development.
--	--	---	---	----------------------------------

<b>Key competences</b>	
Linguistic competence (LC)	Cultural awareness and expressions (CAE)
Mathematical competence and basic competences in science and technology (STEMC)	Learning to learn competence (LLC)
Digital competence (DC)	Sense of initiative and entrepreneurship (SIE)
Social and civic competences (SCC)	

<b>Methodology</b>
We will work during the learning situation without using the textbook too much, we will use more digital media so that students feel more comfortable learning. Also, as the final task is to create an infographic, this will allow students to expand their digital and creativity skills.

Activities and exercises for the learning situation					
1. Week one, lesson 1. Date: 29/04/2022	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
7-10 min.	<p>1. Presentation of the learning situation</p> <p>Before starting the learning situation itself, we will present to the students how we are going to work, what we will do and what the final product will be.</p> <p>2. Review of Conditionals</p> <p>Since the students still have problems with the topic dealt with in the previous unit, we begin the learning situation by reviewing the grammatical content of the conditionals, since they are necessary when carrying out the learning situation. We will carry out several exercises orally and on the whiteboard.</p> <p>LC</p>	Observation.	Whiteboard.	All the class together.	Homework.
25-30 min.					
3-5 min.	<p>3. Conditional Homework Exercises</p> <p>We will give the students a series of activities related to the Conditionals in order to do it at home. We will start the exercises in class.</p>				

Activities and exercises for the learning situation					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
7-10 min.	<p><b>1. Pre-Reading activity: Black Friday vs. Buy Nothing Day</b></p> <p>We will start the class by asking students what they know about Black Friday. We will carry out this short speaking activity to introduce the subject of the subsequent reading: Black Friday &amp; Buy Nothing Day.</p> <p>LC, CAE</p>	<p>The Reading activity itself.</p>	<p>Whiteboard.</p>	<p>All the class together.</p>	<p>Homework.</p>
25-30 min.	<p><b>2. Reading activity: Black Friday &amp; Buy Nothing Day</b></p> <p>We will give the students a text about Black Friday and Buy Nothing Day, which we will read aloud and then answer a series of true and false and multiple choice questions. We will clarify doubts regarding vocabulary and grammar that may appear.</p> <p>LC, CAE</p>	<p>Observation.</p>			
3-5 min.	<p><b>3. Homework activity: The consumer society</b></p> <p>We will give the students a series of activities related to the vocabulary of Consumerism so that they can do them at home and turn them in the next day.</p>				

Activities and exercises for the learning situation					
1. Week three, lesson 3. Date: 09/05/2022	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
15-18 min.	<p>1. Warm-Up <i>Kahoot!</i></p> <p>We will start the class with a Warm-Up <i>Kahoot!</i> related to the modal verbs to check the students' prior knowledge of the topic.</p>	Observation.	Computer, whiteboard, projector, <i>Kahoot!</i> .	All the class together.	None.
15-18 min.	<p>2. Presenting the new linguistic function I</p> <p>In this part of the class we will start to explain the communicative functions of permission, possibility and ability.</p> <p>LC</p>				
7-9 min.	<p>3. Starting using the modal verbs I</p> <p>We will do an activity in which I present to students some situations where they should use modal verbs and they will have to write sentences about them.</p> <p>LC</p>				

Activities and exercises for the learning situation					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
15-18 min.	1. Presenting the new linguistic function II To begin with, we will explain the communicative functions of obligation, prohibition and advice.	Observation.	Whiteboard.	All the class together.	None.
7-9 min. LC	2. Starting using the modal verbs II We will do an activity in which I present to students some situations where they should use modal verbs and they will have to write sentences about them.				
15-18 min. LC	3. Reviewing modal verbs Through some grammar exercises, we will begin to practice and internalize the grammatical structures worked on in the situation and the communicative function.				

Activities and exercises for the learning situation					
1. Week three, lesson 5. Date: 11/05/2022	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
22-25 min.	<p>1. Working through songs I</p> <p>To start practicing grammar in real contexts we will use the song <i>Ancient Dreams in a Modern Land</i> by the Welsh singer MARINA. Students will have to do a series of exercises:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Complete the missing words in the song.</li> <li>Identify certain grammatical structures related to modals in the song.</li> <li>Say what they think the song is about.</li> </ol>	<p>Observation.</p> <p>Writing Activity.</p>	<p>Computer, projectors, YouTube.</p>	<p>All the class together.</p>	<p>None.</p>
18-20 min.	<p>LC, CAE, SCC</p> <p>2. Writing Activity: How consumerism affects our self-esteem</p> <p>Taking advantage of the theme of the song, we will present the students with the question <i>How does consumerism affect our self-esteem?</i> We will begin by brainstorming ideas beforehand and we will begin to write together a model response. What remains to be written must be finished at home and brought back so that I can correct it.</p> <p>LC, CAE, SCC</p>				

Activities and exercises for the learning situation					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
22-25 min.	<p>1. Working through songs II</p> <p>To continue practicing grammar in real contexts we will use another song, <i>The Man</i> by the American singer Taylor Swift. Students will have to do a series of exercises:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Complete the missing words in the song.</li> <li>Identify certain grammatical structures related to modals and conditionals in the song.</li> <li>Correct phrases that are grammatically wrong in the song.</li> </ol>	Observation.	Computer, projectors, YouTube.	All the class together.	None.
18-20 min.	<p>LC, CAE, SCC</p> <p>2. Debate</p> <p>We will have a debate about the theme of the song regarding the question <i>Does the music industry demand more from male singers than from women?</i></p> <p>LC, CAE, SCC</p>				

Comments/observations	
<p>We couldn't do the debate because we spent the whole hour doing the first one.</p>	

Activities and exercises for the learning situation					
1. Week four, lesson 7. Date: 16/05/2022	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
42-45 min	<p>1. Modal verbs game</p> <p>We will play a game divided into three sub-activities:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>The first activity will consist of showing the students a series of signs, which they must describe using obligatory and prohibited modals.</li> <li>The next activity will consist of showing the students some photos of celebrities and they will have to guess their age using the It must be... years old structure.</li> <li>The last activity will consist of each member of each team having to write two truths and one lie about them using manners. To find out what manners they should use, they must take out slips of paper from a ballot box that will have the modales can, can't, could, couldn't, should, shouldn't, should have.</li> </ol> <p>LC, SIE</p>	Observation.	Computer, projector.	2 teams.	None.

Comments/observations	
<p><b>Due to the lack of internet connection, this activity had to be done in session 8 and the one in session 8 in session 7.</b></p>	

Activities and exercises for the learning situation					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
25-27 min.	<p>1. Review</p> <p>Due to the low level of the class, we will carry out a new review of the communicative functions as an explanation. Each student must go to the blackboard to explain one of the communicative functions.</p> <p>LC</p>	Observation.	Whiteboard, mobile phones, tablets.	All the class together.	None.
15-18 min.	<p>2. Wordwall exercises</p> <p>We will do some exercises using the WordWall tool in order to practise the grammatical elements. Students must use their own phones or tablets.</p>				

Comments/observations	
<p>Due to the lack of internet connection, this activity had to be done in session 7 and the one in session 8. We couldn't do exercise 2 due to lack of internet. We did grammar exercises from the book instead.</p>	

Activities and exercises for the learning situation					
1. Week four, lesson 9. Date: 18/05/2022	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
43-45 min.	<p>1. Listening Exercise</p> <p>We will use a resource from the British Council website on work-life balance. We will also do a series of multiple choice exercises found on the website.</p>	<p>Observation.</p> <p>Listening Activity.</p>	<p>Computer, projector.</p>	<p>All the class together.</p>	<p>None.</p>

Activities and exercises for the learning situation					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
2. Week four, lesson 10. Date: 23/05/2022 43-45 min.	<p>1. Starting the final task</p> <p>We will start the session remembering again what the final task was. Students must use their mobile, computer or tablet to find information about a woman who has contributed to the fight against climate change to make an infographic about her.</p> <p>LC, DC, CAE, SIE, SCC, LLC</p>	Observation.	Computers, mobile phones, tablets.	Indiv. work.	None.

Activities and exercises for the learning situation					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
1. Week five, lesson 11. Date: 24/05/2022 43-45 min.	<p>1. Finishing the final task</p> <p>Students should finish the infographic about the chosen woman and start writing a short reflection about the question Why do you think that women are often held back from working in STEM (Science, technology, engineering, and maths)?</p>	Observation. Infographic and reflection .	Computer, tablets, mobile phone.	Indiv. work	Finishing the final task.

	Since I want to discuss with them the failures they have had when expressing themselves and using grammar, they should finish the work at home and send it to me in the afternoon to correct it.  LC, DC, CAE, SIE, SCC, LLC				
--	--	--	--	--	--

Activities and exercises for the learning situation						
<b>2. Week five, lesson 12. Date: 25/05/2022</b>						
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises	
43-45 min.	<p>1. Reviewing the good and the bad</p> <p>We will dedicate the final session of the learning situation to commenting on the main mistakes and the greatest successes of the teens when expressing themselves in English with the aim of learning from their mistakes.</p> <p>LC, LLC</p>	Observation.	Whiteboard.	All the class together.	None.	

**References (Books, web pages...)**

<https://create.kahoot.it/details/76290697-9b25-4282-bf0e-687f49e5ec94>

<https://www.youtube.com/watch?v=pHoHDNxav3A>

<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening/b1-listening/work-life-balance>

<https://www.youtube.com/watch?v=cvOwwthuffl>

***Prospects Student's Book 1 Ed. Macmillan***

## ANEXO II

### ENCUESTA N° 1: PREVIA

**Edad:**

**Género:** Hombre \_\_\_ Mujer \_\_\_ Otro \_\_\_

#### **A. Contesta a las siguientes preguntas:**

- 1. ¿Qué destreza del inglés te genera más ansiedad?**
- 2. ¿Has suspendido inglés en cursos anteriores?**
- 3. ¿Tienes inglés suspendido en la 1ª evaluación?**
- 4. ¿Tienes inglés suspendido en la 2ª evaluación?**
- 5. Si tuvieras que expresar tu gusto o predisposición por la asignatura en una escala del 1 al 10, ¿en qué grado de la escala situarías la asignatura?**

#### **B. Contesta a las siguientes afirmaciones según sean más adecuadas (5) o menos (1) para tu persona:**

- 1. En mi experiencia académica anterior, los profesores en general han tenido consideración por la parte mental y emocional del alumnado.**

**1 2 3 4 5**

**2. En mi experiencia académica anterior, los profesores de lenguas extranjeras han tenido consideración por la parte mental y emocional del alumnado.**

**1 2 3 4 5**

**3. A lo largo de las clases de lengua extranjera que he tenido el profesor solía utilizar recursos como música, películas, bromas, etc. para completar el aprendizaje.**

**1 2 3 4 5**

**4. A lo largo de las clases de lengua extranjera que he tenido el profesor solía utilizar ejercicios de relajación para reducir la ansiedad del alumnado.**

**1 2 3 4 5**

**5. A lo largo de las clases de lengua extranjera que he tenido el profesor se esforzaba por mantener al alumnado motivado.**

**1 2 3 4 5**

**6. Considero que seguir utilizando o utilizar técnicas para manejar la ansiedad, la motivación y las emociones en clase de lengua extranjera me puede ayudar a enfrentarme mejor a la asignatura.**

**1 2 3 4 5**

### ANEXO III

#### ENCUESTA N° 2: FINAL

**Edad:**

**Género:** Hombre \_\_\_ Mujer \_\_\_ Otro \_\_\_

**A. Tras acabar la situación de aprendizaje, valora los siguientes aspectos del 1 al 10, según las afirmaciones sean más (10) o menos (1) ciertas para ti:**

- a. Las actividades realizadas en clase han servido para entender el contenido trabajado.**

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

- b. Ha habido buen ambiente en clase.**

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

- c. Encuentro útil realizar ejercicios de relajación antes de actividades estresantes.**

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

- d. Encuentro útil utilizar contenido audiovisual (música, películas, YouTube) para contextualizar lo aprendido.**

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

- e. Me gustaría que los profesores de otras asignaturas apliquen técnicas similares para favorecer el buen ambiente en el aula.**

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

**f. He encontrado útil que el profesor haya dedicado tiempo fuera del aula para interesarse por nuestra opinión.**

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

## ANEXO IV

### ENCUESTA N° 3: GLOBAL

**Edad:**

**Curso:**

**A. Indica cuál de las siguientes acciones implementadas te ha resultado más útil para contribuir al buen ambiente y aprendizaje correcto de la asignatura:**

- a. **Uso de canciones para trabajar la gramática de manera más dinámica.**
- b. **Ejercicios de relajación previos a ejercicios estresantes.**
- c. ***Feedback* personalizado al final de la situación de aprendizaje.**
- d. **Uso de bromas en determinadas situaciones.**
- e. **Regalos al acabar ciertas actividades.**

**¿Por qué has elegido esta actividad y no otra?**

**B. Señala algún aspecto que te gustaría mejorar de cara al futuro:**

## ANEXO V

### Hoja de observaciones

Fecha:

<b>Alumno</b>	<b>Comportamiento</b>	<b>Actitud</b>	<b>Rendimiento en clase</b>
*****, Yamile			
*****, Betsay			
*****, Daniela			
*****, Andrea			
*****, Ayelen			
*****, Nayara			
*****, Richard			
*****, Kilian			
*****, Kirian			