



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

La Utilización de Estrategias de Aprendizaje
en el Proceso de Adquisición del Francés,
Lengua Extranjera, en Educación Primaria

D. Asensio Soto Soto

2022

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

La utilización de estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición del francés, lengua extranjera, en Educación Primaria.

Dirigida por:

Dra. Elisa Gil Ruiz

Dra. Carmen Soto Pallarés

Presentada por: Asensio Soto Soto

2022

AGRADECIMIENTOS

El proceso de elaboración de esta tesis ha sido un camino de muchos aprendizajes y vivencias. Son muchas las personas que me han acompañado y apoyado a lo largo del viaje, personas con las cuales estaré siempre agradecido, pues de una forma u otra han dejado su granito de arena en este trabajo.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi familia, todos y cada uno de ellos han sido de gran ayuda para que esta Tesis pudiese finalmente ver la luz. A mi padre, mi mejor amigo y uno de mis mayores apoyos, siempre dispuesto a ayudarme a lo que fuese, a dictarme datos para poder ir más rápido escribiendo o simplemente sentándose a mi lado mientras trabajaba para hacerme sentir acompañado. A mi hermano, aquel que, sin saberlo, ha sido mi elemento de inspiración, sus frases y sus vivencias recalán en mí y me hacen ser mejor persona cada día y me ayudan a superarme. A Alicia, su mujer, que siempre estuvo al tanto preguntándome acerca de la Tesis y de su desarrollo, detalles que me ayudan a seguir avanzando. Y en último lugar mi sobrino, el eslabón más fuerte de la cadena, ese niño que sin saberlo y solo con su mera existencia, su voz o sus gestos es capaz de sacar de mí las mayores fuerzas del mundo cuando he estado a punto de rendirme.

A mis amigos, a todos los que siguen a mi lado, no sé que haría sin vosotros. El simple hecho de estar en mi vida, de aguantar mis locuras, de soportarme en mis peores días hace que seáis piezas clave y grandes responsables de la redacción de esta Tesis, mis logros también son los vuestros.

A mi amiga Lidia, siempre estaré en deuda contigo por lo mucho que me has ayudado, has sido mi compañera a lo largo de este viaje y las palabras de agradecimiento que pueda tener contigo se quedan cortas para transmitir lo que siento, mil gracias una vez más.

A María, por aparecer de la nada y pasar a ser, sin yo esperarlo, una de mis mayores inspiraciones y apoyos para seguir en pie cada día.

Dar las gracias también a todos los miembros de la Universidad de Murcia que me han ayudado a lo largo del camino, todos y cada uno de ellos forman parte de este gran esfuerzo, Fran y sus innumerables explicaciones para que entendiese ciertas cosas, a Ginés por estar siempre dispuesto a ayudarme sin pedir nada a cambio, a Keka,

resolviéndome dudas 24 horas al día durante estos últimos años y también a Concha por sus consejos al inicio de este trabajo, os estaré siempre agradecidos. Mil gracias también a la Sección de Apoyo Estadístico (SAE) de la Universidad de Murcia, su ayuda ha sido vital para la consecución de este trabajo.

A la lengua francesa, por despertar en mí un afán de aprendizaje continuo desde que tengo uso de razón y por ser uno de mis motores en el día a día.

Son muchas las personas que han colaborado en este trabajo, pero sin duda, nada de esto habría sido posible sin la ayuda de mis directoras de Tesis.

Elisa, un torbellino dentro y fuera de la Universidad, esa persona que sin saber cómo, es capaz de transmitirme su energía, su entusiasmo, sus ganas de trabajar y su fuerza. Sin ti nada habría sido posible, necesitaría mil libros para mostrarte mi gratitud y hacerte ver lo importante que eres para mí. La conexión que tenemos gracias a nuestra mente de calculadora ha sido una pieza clave para lograrlo, juntos lo hemos conseguido. Ha habido momentos en los que he querido retirarme, momentos en los que he estado desconectado del mundo, pero sin tú saberlo, has sido el salvavidas que me ha mantenido a flote. Muchas gracias Elisa.

En último lugar quería dar las gracias a Carmen, la mejor profesora que he podido conocer y la mejor madre del mundo. Tu fuerza, tu lucha constante, tus valores son solo algunos de los aspectos que me has transmitido y que me hacen ser mejor persona. Muchas veces he dicho que no, muchas veces he dicho que no quería seguir, pero tú, a veces sin decir ni una sola palabra, has sabido sacarme a flote. Eres mi inspiración y mi luz cuando solo hay sombras. Ni en esta vida ni en mil más podría devolverte todo lo que has hecho y haces por mí a diario, sigue siendo como eres y yo te seguiré siempre. Muchas gracias por todo mamá. Gracias por enseñarme e inculcarme desde pequeño esta profesión que me hace sonreír y me enseña cada día. Gracias por tanto y perdón por tan poco.

A aquellos que ya no están físicamente a mi lado pero que nunca me dejaron, esto también va por vosotros, siempre estaréis presentes.

Ser profesor me ha permitido aprender a superarme todos los días, a saber, que siempre puedo aprender algo más, a dar lo mejor de mí para mis alumnos, en general me ha ayudado a ser mejor persona.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de un largo proceso de investigación y desarrollo que se inició a raíz de un problema observado en el aprendizaje de la enseñanza del francés como lengua extranjera. Constatamos el mismo, hace unos años, durante la realización de unas prácticas escolares. Los discentes empleaban una serie de estrategias de aprendizaje, de manera inconsciente, a la hora de estudiar una lengua extranjera. Con el objetivo de hacer que los alumnos fuesen más conscientes y, sobre todo, con el firme propósito de entender por qué sucedía esto, iniciamos la investigación que dio lugar a esta Tesis. En aquel momento, el problema detectado en las aulas no fue más que un detonante, una idea, un proyecto sobre el cual poder trabajar más adelante. Tras la realización de esta Tesis, no solo hemos podido profundizar más en este problema, sino que, también hemos encontrado respuestas a muchos de los interrogantes que surgieron en un principio. El inicio del trabajo y el final del mismo, muestran, también, como los alumnos fueron adquiriendo mayor consciencia con respecto al uso de estrategias y estilos de aprendizaje. Todo el proceso de investigación nos ha resultado muy gratificante desde el primer instante y nos ha permitido profundizar en el problema inicial y finalmente nos ha llevado a extraer conclusiones muy positivas para los futuros discentes.

ABSTRACT

This study is the result of a long-term research and development project initiated by the observation of a problem dealing with the learning of how to teach French as a foreign language. This problem was observed some years ago during a school placement. Teachers used a variety of learning strategies, without being aware of them, when studying a foreign language. With the aim of making students aware, but specially to understand why this was happening, the study leading to this doctoral dissertation started. At that time, the identified problem was an initial idea or project to work on in a future. After finalizing this doctoral dissertation, this problem has not been only studied deeper, but answers to many of the initial questions have been also found. Both the beginning and the ending of the study show how students acquired a higher awareness of learning strategies and styles. The whole research process has been gratifying from the beginning and has allowed to analyse the initial problem and thus to draw positive conclusions for future teachers.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos	5
Resumen	7
Introducción.....	2
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1. Origen y justificación de la investigación.....	4
1.1 Intereses profesionales y personales	4
1.2. Trabajos anteriores: tfm máster de profesorado	5
2. Problemas de investigación.....	29
2.1. Subproblemas de investigación	30
3. Objetivos de la investigación	31
3.1. Objetivo general.....	31
3.2. Objetivos específicos.....	31
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	35
1. Antecedentes y estado de la cuestión.....	35
1.1. Trabajos sobre estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera.	35
2. Estilos de aprendizaje	42
2.1. Definición de estilos de aprendizaje	42
2.2. Tipología de estilos de aprendizaje	44
2.3. Estilos de aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera	53
3. Estrategias de aprendizaje	58
3.1. Definición de estrategias de aprendizaje	58
3.2. Tipología de estrategias de aprendizaje.....	63
3.3. Estrategias de aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera	71
4. Enseñanza y aprendizaje del francés, como lengua extranjera en la etapa de educación primaria	91

4.1. LOE (2006): Ley Orgánica 2/2006, DE 3 de mayo, de Educación	91
4.2. LOMCE (2013): La Ley Orgánica 8/2013, DE 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	111
4.2. LOMLOE (2020): Ley Orgánica 3/2020, DE 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	159
CAPÍTULO III MARCO EMPÍRICO	161
1. Método y diseño de la investigación.....	161
2. Variables	167
3. Contexto y participantes.....	169
4. Procedimiento.....	173
5. Instrumentos de recogida de datos.....	174
5.1. Estructura y contenido	175
5.2. Validación y fiabilidad	180
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	182
1. Análisis descriptivo.....	182
2. Análisis inferencial	230
2.1 Estrategias por curso	231
2.2 Estrategias por sexo	240
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	250
1.1. Conclusiones derivadas de los objetivos específicos y subproblemas de la investigación	253
1.2. Conclusiones derivadas del problema principal de la investigación	265
CAPÍTULO VI: PROPUESTAS DE MEJORA.....	269

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Contenidos del área de francés.....	11
Tabla 2. Integrantes del grupo 4ºA ESO.....	15
Tabla 3. Actividad de comprensión escrita.....	18
Tabla 4. Actividad de comprensión oral.....	19
Tabla 5 Cuestionario de comprensión escrita.....	20
Tabla 6. Cuestionario de comprensión oral.....	22
Tabla 7. Porcentajes extraídos del cuestionario final.....	26
Tabla 8. Cuadro comparativo entre los cuestionarios inicial y final.....	26
Tabla 9. Comparación entre problemas y objetivos.....	32
Tabla 10. Contenidos del área de francés.....	102
Tabla 11. Contenidos del área de francés.....	123
Tabla 12. Criterios de evaluación bloque 1.....	138
Tabla 13. Criterios de evaluación bloque 2.....	140
Tabla 14. Criterios de evaluación bloque 3.....	142
Tabla 15. Criterios de evaluación bloque 4.....	144
Tabla 16. Criterios de evaluación bloque 1.....	145
Tabla 17. Criterios de evaluación bloque 2.....	147
Tabla 18. Criterios de evaluación bloque 3.....	150
Tabla 19. Criterios de evaluación bloque 4.....	152
Tabla 20. Variables de la investigación.....	169
Tabla 21. Centros participantes.....	170
Tabla 22. Número de participantes por centro.....	172
Tabla 23. Tabla 1 de los resultados. Estrategias metacognitivas en Educación Primaria.....	183
Tabla 24. Tabla 2 de los resultados. Estrategias cognitivas en Educación Primaria.....	187
Tabla 25. Tabla 3 de los resultados. Estrategias afectivas en Educación Primaria.....	193
Tabla 26. Tabla 4 de los resultados. Estrategias sociales en Educación Primaria.....	195
Tabla 27. Tabla 5 de los resultados. Estrategias metacognitivas por curso.....	206
Tabla 28. Tabla 6 de los resultados. Estrategias cognitivas por curso.....	208
Tabla 29. Tabla 7 de los resultados. Estrategias afectivas por curso.....	211
Tabla 30. Tabla 8 de los resultados. Estrategias sociales por curso.....	212

Tabla 31. Tabla 9 de los resultados. Estrategias metacognitivas por sexo.....	218
Tabla 32. Tabla 10 de los resultados. Estrategias cognitivas por sexo.....	220
Tabla 33. Tabla 11 de los resultados. Estrategias afectivas por sexo.....	223
Tabla 34. Tabla 12 de los resultados. Estrategias sociales por sexo	224
Tabla 35. Resumen inferencial ítems Parte A según curso.....	231
Tabla 36. Estrategias cognitivas según curso.....	233
Tabla 37. Resumen inferencia ítems Parte C según curso.....	237
Tabla 38. Resumen inferencia ítems Parte D según curso.....	238
Tabla 39. Resumen inferencia ítems Parte A según sexo.....	240
Tabla 40. Resumen inferencia ítems Parte B según sexo.....	242
Tabla 41. Resumen inferencia ítems Parte C según sexo.....	246
Tabla 42. Resumen inferencial ítems Parte D según sexo.....	247

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Integrantes del grupo 4ºA ESO.....	16
Figura 2. Porcentajes de las razones por las que los alumnos estudian francés	16
Figura 3. Estilos de aprendizaje.....	47
Figura 4. Número de participantes por centro.	173
Figura 5. Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje en francés, lengua extranjera	177
Figura 6. Figura 1 de los resultados. Media de estrategias metacognitivas	198
Figura 7. Figura 2 de los resultados. Media de las estrategias cognitivas	200
Figura 8. Figura 3 de los resultados. Media de las estrategias afectivas.....	203
Figura 9. Figura 4 de los resultados. Media de las estrategias sociales	204
Figura 10. Figura 5 de los resultados. Media de los cursos de estrategias metacognitivas	213
Figura 11. Figura 6 de los resultados. Media de las estrategias cognitivas.....	215
Figura 12. Figura 7 de los resultados. Media de las estrategias afectivas.....	216
Figura 13. Figura 8 de los resultados. Media de las estrategias sociales	217
Figura 14. Figura 9 de los resultados. Media de las estrategias metacognitivas	225
Figura 15. Figura 10 de los resultados. Media de las estrategias cognitivas.....	227
Figura 16. Figura 11 de los resultados. Media de las estrategias afectivas.....	228
Figura 17. Figura 12 de los resultados. Media de las estrategias sociales	229
Figura 18. Gráfico de barras de encuestas.....	232
Figura 19. Gráfico de barras de encuestas.....	235
Figura 20. Gráfico de barras de encuestas.....	237
Figura 21. Gráfico de barras de encuestas.....	239
Figura 22. Gráfico de barras de encuestas.....	241
Figura 23. Gráfico de barras de encuestas	244
Figura 24. Gráfico de barras de encuestas.....	246
Figura 25. Gráfico de barras de encuestas.....	248
Figura 26. Planteamiento de las conclusiones de la investigación.....	250

INTRODUCCIÓN

“Con mis maestros he aprendido

mucho; con mis colegas más,

con mis alumnos todavía más”

(Proverbio Hindú)

La presente Tesis Doctoral se enmarca en el campo de la Didáctica del Francés como lengua extranjera en la Región de Murcia, ambiente en el que ejercemos nuestra labor docente.

Se pretende contextualizar este trabajo de investigación y mostrar los motivos que impulsaron su realización. Es necesario conocer el origen para entender el final que se persigue en él

Esta tesis doctoral tiene su origen en un problema detectado en las aulas desde hace mucho tiempo y el interés personal por profundizar en él para poder encontrar una solución a lo largo del desarrollo de este trabajo.

Los resultados obtenidos en este estudio pretenden impulsar la optimización del aprendizaje de los alumnos en el marco de la enseñanza del Francés, lengua extranjera.

El primer capítulo presenta el origen y la justificación del apartado. En este apartado se muestra con precisión el Trabajo de Fin de Máster que realizamos hace varios años y que constituye el detonante que nos llevó a plantearnos esta investigación. Introducimos asimismo los problemas de investigación y objetivos de la misma. Hemos creado una serie de objetivos destinados a orientar nuestra investigación con el propósito de hacer más efectivo nuestro trabajo y con la idea de aportar soluciones a un problema aun existente en nuestras aulas.

Esta tesis es, pues, un reflejo de nuestra formación didáctica en Francés, lengua extranjera y resultado de nuestra corta experiencia docente.

Presentamos en ella dos grandes partes: la fundamentación teórica y el marco empírico.

El capítulo II correspondiente al marco teórico de la tesis se inicia con los antecedentes sobre estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera.

Le sigue un estudio sobre estilos de aprendizaje, definiciones y tipología, y más concretamente en la adquisición de una lengua extranjera.

Estructuramos este capítulo con subepígrafes centrados en sobre las estrategias de aprendizaje, las definiciones de las mismas y su tipología, concretamente con referencia al aprendizaje de una lengua extranjera.

Este capítulo acaba con una revisión de las diferentes leyes educativas existentes para la enseñanza y el aprendizaje del Francés en Educación Primaria: LOE, LOMCE y la actual LOMLOE.

Con el capítulo III iniciamos el Marco Empírico, estableciendo cada uno de los subapartados que son propios del mismo: metodología, variables, contexto y participantes, procedimientos y recogida de datos.

Seguidamente, el capítulo IV presenta los resultados de nuestro estudio, según los objetivos pretendidos por el mismo.

Por último, el capítulo V recoge todas las conclusiones a las que hemos llegado y el capítulo VI incluye pues nuestras propuestas de mejora en lo que se refiere al uso de estrategias y estilos de aprendizaje para el alumnado de la Región de Murcia, ámbito de nuestro estudio, como ya hemos señalado.

Con efectos paratextuales de contraste documental de la investigación de la que hacen memoria los capítulos precedentes, en las últimas páginas de esta tesis doctoral se encuentran las referencias bibliográficas que todo trabajo de investigación debe incluir.

Finalmente, debemos reseñar que cada fase de este estudio ha sido una experiencia de investigación grata y enriquecedora.

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 INTERESES PROFESIONALES Y PERSONALES

La elaboración de esta Tesis, tiene su origen en dos grandes motivaciones, una personal y otra profesional. La primera es mi interés desde niño por la educación y el sueño de poder llegar a ser profesor algún día. Ese deseo ha sido el motor que me ha permitido, a lo largo de los años, luchar para formarme como docente y no dejar de avanzar e investigar. Con el paso de los años, al tiempo que mi vocación por la docencia iba creciendo, también se despertaba en mí un interés profesional: las ganas de investigar y de descubrir mejores formas de impartir los conocimientos y, sobre todo, de motivar al alumnado.

A lo largo de mis años como alumno, he tenido la gran suerte de cruzarme con muchos docentes, pero todos ellos, a su manera, me sirvieron de inspiración para luchar por aquello que deseaba. Pude disfrutar de docentes que hacían de sus clases algo diferente, profesores innovadores que te hacían aprender y despertaban en ti un interés por trabajar con ellos y avanzar en su materia. Por otro lado, también trabajé con profesores no tan innovadores que preferían trabajar con los métodos de la “vieja escuela”, los cuales son igual de aceptables, pero que, en muchos casos, no conseguían motivar a los alumnos y hacían de sus clases un aprendizaje no significativo.

Ambos tipos de enseñanza calaron en mí, uno me sirvió para hacerme ver el estilo de profesor que querría ser en un futuro, el otro me permitió ver cuáles eran los fallos que no debía cometer y cómo no debía de hacer las cosas. Mi pensamiento se dirigía siempre al objetivo de hacer que mis enseñanzas fuesen significativas y que mis alumnos me recordasen siempre, no como un profesor más, sino como un docente diferente que les hiciera sentir ganas de ir a clase y de aprender.

1.2. TRABAJOS ANTERIORES: TFM MÁSTER DE PROFESORADO

Tras acabar el grado en estudios franceses, decidí hacer un máster de formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato. Ese máster fue el segundo gran detonante que me ha traído a donde ahora me encuentro. Durante ese año, trabajé una vez más, con los dos tipos de profesores que ya he mencionado. Eso solo hizo hacerme más fuerte en mi idea de avanzar, investigar y convertirme en el profesor que, a mi juicio, querrían tener todos los alumnos. Para convertirse en ese profesor, primero tenía que conocer en profundidad a los alumnos, para poder adaptarme a sus necesidades y hacer de mis enseñanzas un aprendizaje significativo. Eso fue lo que me llevó a realizar mi trabajo de Fin de Máster sobre las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos cuando estudian francés como lengua extranjera.

De ese modo podría descubrir cuáles son las estrategias que usan los alumnos para estudiar ciertas materias, determinados temas o simplemente para memorizar conceptos concretos. Para la realización de mi trabajo de Fin de Máster, elaboré un total de dos cuestionarios: un cuestionario inicial y otro final, así como dos actividades y sus correspondientes test al final de las mismas. Todo esto sobre el uso de estrategias, que luego completaron mis alumnos del instituto donde realicé las prácticas escolares. La base de toda investigación consiste en recabar datos, y durante el tiempo de prácticas recabé todos los datos posibles para que mi trabajo se apoyase sobre una base sólida. Este trabajo en cuestión está realizado en francés, ya que, la especialidad del máster que cursé es de lengua francesa, la cual es mi segunda lengua. Los cuestionarios estaban redactados en francés y destinados a mejorar e indagar sobre qué estrategias usan los alumnos para aprender una lengua extranjera, en este caso el francés.

La realización de ese trabajo final me ayudó a continuar con mi investigación y a conocer más y mejor a los alumnos del presente para poder entender aún más y mejor a los alumnos del futuro. Este trabajo me permitió corregir fallos con respecto a mi forma de enseñar ciertos contenidos en lengua francesa, ya que hizo que me acercase aún más a los jóvenes y que pudiese entender mejor qué es lo que necesitaban para aprender correctamente una lengua extranjera.

Tras finalizar ese máster, seguí estudiando, formándome y trabajando, pero aún quería profundizar más en ese aspecto, y no solo en lo referente al estudio de una lengua

extranjera. El estudio de ese Máster y la realización de su trabajo final, fueron el detonante para realizar esta tesis doctoral centrada en el uso de estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera. Ese trabajo despertó en mí aún más interés por aprender y mejorar, lo que me llevó a tomar la decisión de que mi tesis doctoral fuese una continuación más detallada y una investigación más exhaustiva sobre este mismo tema.

Para entender este trabajo de tesis, es necesario conocer la base sobre la cual se construye y el motivo de mi inspiración para la realización de la misma. Para ello debemos conocer con detalle las diferentes partes que constituyen el trabajo de Fin de Máster (TFM) que se presenta a continuación.

1.2.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La justificación de mi anterior trabajo de TFM, tiene su origen en el interés por descubrir cuáles son las diferentes estrategias empleadas por los alumnos para el estudio de una lengua extranjera. Otros estudios didácticos previos sobre este tema, me ayudaron a proseguir con esta investigación. Para ello y como ya he dicho anteriormente, seleccioné a un grupo de 4ºA ESO (durante las prácticas escolares), con el fin de desarrollar mi unidad didáctica, y sobre todo para poder realizar el cuestionario preparado para la posterior elaboración de esta tesis doctoral.

El objetivo principal era el de descubrir cuáles son las estrategias o técnicas que los alumnos emplean normalmente de manera inconsciente a la hora de estudiar o de realizar diferentes trabajos o tareas. La unidad didáctica estaba basada en una metodología que permitía a los alumnos desarrollar estrategias de aprendizaje con el objetivo de profundizar en este aspecto y en el uso de sus capacidades.

Para ello se pasaron dos cuestionarios a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica. Uno de ellos, el cuestionario inicial, empleado al inicio de la unidad didáctica y, por último, un cuestionario final. Los cuestionarios inicial y final, eran prácticamente iguales, con leves modificaciones, con el objetivo de detectar con mayor facilidad los ítems en los cuales los alumnos habían respondido de otra manera desde el primer cuestionario y hasta el último. Todos ellos con el objetivo de concretar cuáles son las diferentes estrategias empleadas por los alumnos en diferentes momentos dentro del aprendizaje de un tema concreto o de la realización de una tarea específica. Toda esta

investigación estuvo siempre basada en las leyes y decretos en vigor durante el curso escolar 2015-2016, año de la realización de este trabajo de Fin de Máster.

1.2.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación tiene su origen en un problema detectado en las clases de francés, lengua extranjera, al que se pretende encontrar una solución, a través de este trabajo. A lo largo de los años y de la experiencia como docente, se observó que los alumnos empleaban ciertas estrategias, la mayoría de las veces de manera inconsciente, a la hora de estudiar o trabajar.

Por ello, se consideró la idea de detectar cuáles eran esas estrategias, con el objetivo de trabajarlas en profundidad, estimularlas y, sobre todo, hacer conscientes a los propios alumnos de cuáles son sus puntos fuertes a la hora de estudiar y dónde recaen sus debilidades.

Por tanto, el problema que se planteó era si el uso de esas estrategias favorecía el aprendizaje de la lengua francesa por parte del alumnado y, sobre todo, verificar si los jóvenes usaban estrategias de aprendizaje, de manera consciente o inconsciente, durante el tiempo de estudio de dicha lengua extranjera.

Le problème que nous nous posons est le suivant : l'usage des stratégies d'apprentissage permet-il d'améliorer l'acquisition du FLE, dans l'étape de l'enseignement secondaire obligatoire ? Les élèves emploient-ils des stratégies d'apprentissage de manière consciente ou inconsciente pour favoriser leur processus d'acquisition ?

1.2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación contaba con un objetivo general y una serie de objetivos específicos, con la finalidad de dar respuesta al problema educativo detectado.

Objetivo general:

Mejorar la competencia comunicativa y las habilidades lingüísticas en el proceso de adquisición del francés como lengua extranjera, a través del uso consciente de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado.

Objetivos específicos:

- Trabajar con un modelo didáctico de investigación-acción en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.
- Motivar a los alumnos a usar estrategias de aprendizaje de manera más consciente, como una herramienta didáctica que favorezca la mejora del aprendizaje del francés como lengua extranjera.
- Despertar actitudes reflexivas y motivadoras hacia las estrategias de aprendizaje, considerando estas actitudes como un elemento positivo que favorece el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera francesa.
- Hacer que los alumnos tomen consciencia de la existencia de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje (metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales) empleadas en diversas situaciones y con diferentes objetivos en el proceso de adquisición del francés como lengua extranjera.

1.2.4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La hipótesis en torno a la cual gira este trabajo, es la siguiente: “El uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos mejora el proceso de adquisición de la lengua francesa”.

1.2.5. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este trabajo tenía como objetivo profundizar sobre las diferentes metodologías que se emplean en la enseñanza del francés como lengua extranjera, con el objetivo de conseguir siempre un aprendizaje significativo de la lengua. En este apartado se reúne la información más significativa sobre las más empleadas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera, puede ser desarrollado a través de diferentes metodologías. Es la perspectiva accional la más usada actualmente en didáctica del francés y en el resto de idiomas.

Esta metodología se desarrolló al inicio del siglo XXI. Se basa en el enfoque comunicativo, pero es más complejo, con algunos matices y características que la diferencian de las metodologías anteriores. De hecho, en la perspectiva accional, la comunicación también es muy importante. Sin embargo, ya no es el objetivo principal del

aprendizaje, sino un medio para lograr una acción que se convierte en el nuevo objetivo de aprendizaje. (MCERL, 2001).

Por otro lado, también se mostró otra metodología básica para la enseñanza-aprendizaje del francés, el enfoque comunicativo. Este tipo de metodología tiene como objetivo principal desarrollar y potenciar en el estudiante su capacidad comunicativa en lengua extranjera. El enfoque comunicativo tiene características particulares como: el uso de documentos auténticos, el uso de la lengua extranjera teniendo en cuenta el contexto, el uso de elementos no verbales para facilitar la comprensión, el tratamiento positivo de los errores y sobre todo la supresión del uso de la lengua materna ya que el francés debe ser el principal código de comunicación. (Cuq y Gruca, 2003)

El enfoque comunicativo también utiliza una metodología basada en tareas. El objetivo principal de esta última es el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de la realización de diferentes tareas, ya sean de aprendizaje o comunicativas (Zanón, 1999). Sin embargo, el enfoque por tareas no es un modelo metodológico nuevo, ya que es una evolución natural en el contexto comunicativo.

En el marco teórico de este trabajo, también se hizo referencia a la perspectiva accional que complementa al enfoque comunicativo sin reemplazarlo.

Finalmente, la última metodología mencionada fue el enfoque cognitivo, cuya base principal es desarrollar el aprendizaje autónomo de los alumnos. Tras explicar en qué consistían las diferentes metodologías, se indica también la gran importancia del uso de las TICS, las cuales están presentes a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.5.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los diferentes estilos de aprendizaje representaban uno de los aspectos principales de este trabajo. Cuando se hablaba de estilos de aprendizaje, se hacía referencia al hecho de que cada alumno utilizaba todo aquello que había aprendido de acuerdo a sus características. Es decir, cada alumno hacía uso de los conocimientos adquiridos de la manera que considerase más apropiada para su propio fin personal. Este uso de los conocimientos variaba siempre en función de las características personales de cada alumno, como la inteligencia o la personalidad (Kolb, 1984).

Existen cuatro tipos de estilos de aprendizaje:

LE PLACEUR (el acomodador):

Este tipo de alumno se desarrolla mejor en la experiencia concreta y la experimentación activa. Su punto fuerte consiste en realizar ciertas cosas y estar implicado en nuevos estudios.

LE DIVERGENT (el divergente):

Este tipo de alumno se desarrolla mejor en las cosas concretas y la observación reflexiva. Su principal fortaleza es la capacidad imaginativa.

LE CONVERGENT (el convergente):

Su mayor habilidad reside en la aplicación práctica de las ideas. Este tipo de alumno se desarrolla mejor en las pruebas que requieren una sola respuesta o una solución concreta para una cuestión o un problema específico.

LE RÉCEPTEUR (el receptor):

En el caso de este tipo de alumno, lo más importante son la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, así como la capacidad de crear modelos teóricos. Estos alumnos muestran un razonamiento inductivo y establecen conexiones entre observaciones diferentes y una explicación general de las mismas.

1.2.5.2. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El resto de apartados anteriormente vistos guardan una estrecha relación con la elaboración de esta tesis, pues constituyen el inicio del proyecto, pero en concreto este apartado es aquel en el cual se han basado los principales aspectos de esta tesis doctoral, como los cuestionarios y las gráficas que sintetizan los datos recogidos. Tanto los estilos como las estrategias de aprendizaje constituyen la base sobre la cual se ha elaborado esta tesis doctoral.

Las estrategias de aprendizaje representan un aspecto muy importante no solo de esta tesis, sino también del Trabajo de Fin de Máster que estamos mostrando. Estas estrategias están estrechamente relacionadas con los diferentes estilos de aprendizaje que hemos visto anteriormente.

A lo largo del trabajo, se enumeran diferentes estudios que nos muestran tipologías de estrategias de aprendizaje. Un estudio, el de Oxford (1990) nos habla de estrategias directas e indirectas y otro nos muestra la clasificación que consideramos más

adecuada. Se trata de la realizada por O'Malley y Chamot (1990), los cuales establecen los siguientes tipos: estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Esta clasificación supuso la base sobre la cual se apoyó este Trabajo de Fin de Máster, y por supuesto, es la base a partir de la cual se decidió realizar esta tesis doctoral. Para la realización de esta tesis, se estableció la diferencia entre estrategias metacognitivas, cognitivas, sociales y afectivas. A continuación, presentamos una tabla donde se aprecian las características de las estrategias de aprendizaje según O'Malley y Chamot (1990).

Tabla 1.

Las estrategias de aprendizaje según O'Malley et Chamot.

Les stratégies métacognitives	Les stratégies cognitives	Les stratégies socio-afectives
Elles consistent à réfléchir au processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent et à organiser ou à planifier ses activités, s'auto-évaluer ou s'auto-corriger.	Elles impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière d'étude, une manipulation mentale et physique de celle-ci et l'application de techniques spécifiques pour résoudre un problème ou pour exécuter une tâche d'apprentissage.	Elles impliquent une interaction avec d'autres personnes (locuteurs natifs ou similaires) pour favoriser l'apprentissage de la langue, ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle qui accompagne l'apprentissage.
1. Anticipation ou planification 2. Attention générale 3. Attention sélective 4. Autogestion 5. Autorégulation 6. Identification d'un problème 7. Autoévaluation	1. Répétition 2. Utilisation de ressources 3. Classification et regroupement 4. Prise de notes 5. Déduction ou induction 6. Substitution 7. Élaboration 8. Résumé	1. Demande d'un éclaircissement ou d'une vérification 2. Coopération 3. Contrôle d'émotions 4. Auto-renforcement

	9. Traduction	
	10. Partage des connaissances	
	11. Conséquence	

Basándonos en esta Tabla, entendemos **las estrategias cognitivas** como operaciones que permiten jugar directamente un papel en la materia aprendida y enseñada. Este tipo de estrategias están relacionadas con las operaciones utilizadas en la resolución de problemas que requieren un análisis directo, una transformación o una síntesis de materiales de aprendizaje (Rubin, 1987).

Las estrategias metacognitivas, las más generales, permiten organizar y planificar un mejor medio de aprendizaje, así como establecer su propio ritmo. Además, ayudan a concentrarse en la tarea en cuestión con el objetivo de evitar distracciones.

Las estrategias afectivas son todas esas acciones utilizadas con el objetivo de controlar los efectos relativos al aprendizaje en general y al estudio en particular. Estas estrategias permiten al estudiante organizar sus actitudes, su motivación y sus reacciones emocionales en cuanto al aprendizaje de la lengua en situaciones determinadas.

Finalmente, **las estrategias sociales** promueven la cooperación entre los estudiantes y la interacción con locutores nativos (teniendo en cuenta que este Trabajo de Máster se centraba en el uso de la lengua extranjera francesa). Estas estrategias se refieren a las actividades en las cuales el estudiante tiene la oportunidad de exponerse a situaciones determinadas en las cuales puede poner en práctica sus progresos de aprendizaje por medio de la interacción.

1.2.6. MARCO METODOLÓGICO

La metodología de este Trabajo de Final de Máster, giraba en torno al paradigma cualitativo-interpretativo y se utilizaba una metodología para el cambio, más concretamente el método investigación-acción.

Para poder entender mejor este apartado, es necesario conocer la definición de investigación-acción. Para ello partimos de la cita de Latorre Beltrán (2004), el cual define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción en el interior de la misma” (p. 370).

Para ser aún más concisos, lo que se pretende dar a entender es que las acciones deben estar destinadas a modificar la situación que haya sido detectada como problemática una vez que se espera una comprensión más profunda de los problemas.

La base de este Trabajo de Final de Máster consistía en dar respuesta a los problemas detectados por parte del alumnado a la hora de aprender o trabajar ciertos aspectos, ya sea en el aprendizaje de una lengua extranjera o en el aprendizaje de cualquier otro contenido.

Siguiendo las pautas de la investigación-acción se necesita primero **identificar un problema concreto** que se haya detectado durante las clases para poder darle una solución.

Para finalizar este apartado, se especifican las dos fases de las cuales consta esta metodología. En primer lugar, la **fase de planificación**, la cual comienza por la identificación de un problema sobre el cual es posible trabajar para mejorar la situación educativa.

La siguiente etapa dentro de la investigación-acción, es la **fase de acción** propiamente dicha, que se desarrolla siguiendo el plan establecido en la fase anterior.

En esta fase se lleva a la práctica con los alumnos, todas las actividades planificadas para estimular el uso consciente de estrategias de aprendizaje.

Finalmente, la última etapa dentro de la investigación-acción, es la **fase de análisis y resultados**, en la cual se observan los datos y los resultados obtenidos para poder así comprobar si ha sido posible dar solución al problema que se había identificado o detectado inicialmente.

En este apartado se muestran los principales detonantes para llevarme a realizar esta tesis. Durante mis prácticas en el instituto, fueron varios los problemas detectados por parte del alumnado en el aprendizaje del francés, pero la falta de tiempo para poder emplear la investigación-acción en todos los aspectos detectados me empujó a querer seguir trabajando este tema más en profundidad en el futuro.

1.2.7. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

CONTEXTO: Centrándonos en primer lugar en el contexto, este trabajo de investigación, se llevó a cabo en el Instituto de Educación Secundaria de Alquerías, en

Murcia. Esta localidad está situada en el último tramo de la Vega Media, muy próxima a la Comunidad Valenciana. El centro educativo cuenta con un 80% alumnado español, siendo el 20% restante extranjeros, entre población sudamericana y alumnos de Europa del este. La mayoría provienen de familias con un nivel sociocultural y económico de clase media.

El instituto cuenta con un total de 86 profesores y cerca de 850 alumnos. Es un centro de educación bilingüe de francés, donde se imparten los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, así como los dos cursos de Bachillerato.

En general, se trata de un centro que ofrecía todo lo necesario para poder empezar mi investigación sobre el uso de los diferentes métodos de aprendizaje por parte del alumnado en la adquisición de la lengua francesa. Eran muchos los alumnos y cada uno de ellos ofrece sus características particulares a la hora de estudiar y emplear una estrategia o una metodología concreta. Fueron ellos quienes iniciaron este gran trabajo y quienes me motivaron a seguir investigando este tema tan interesante.

PARTICIPANTES: el grupo de estudiantes que participó en esta investigación, fue una clase de educación bilingüe de francés. Más concretamente se trata de un curso de 4º ESO, compuesto por un total de 27 alumnos. El grupo estaba integrado por 12 chicos y 15 chicas de entre 15 y 16 años. El grupo era muy heterogéneo y ofrecía todo lo necesario para poder iniciar esta investigación, ya que los resultados que se reflejarían serían variados y nos permitirán extraer muchas y diferentes conclusiones para investigaciones posteriores.

La siguiente tabla, nos muestra las características de los alumnos, así como su porcentaje y su número reflejado, en cuanto, al total de alumnos de la clase. En ella aparecen los alumnos totales que integraban el grupo (INTÉGRANTS), los alumnos que participaron (PARTICIPANTS) y los alumnos que no participaron por no asistir a clase con frecuencia (NON PARTICIPANTS).

Tabla 2.

Integrantes del grupo 4ºA ESO

4ºA ESO (I.E.S Alquerías)						
	Intégrants		Participants		Non participants	
	F	%	F	%	F	%
Garçons	12	44,44%	6	22,22%	6	22,22%
Filles	15	55,56%	14	51,85%	1	3,74%
Total	27	100%	20	74,07%	7	25,93%

1.2.8. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y ANALISIS DE RESULTADOS

Para identificar las diferentes estrategias empleadas por los alumnos a lo largo del aprendizaje de una lengua extranjera. Se crearon un total de dos cuestionarios para los estudiantes, junto con dos test realizados por los alumnos, al finalizar dos actividades concretas de comprensión oral y otra de comprensión escrita. Se iniciaba con un cuestionario inicial, después se empleaba un test de comprensión escrita y otro de comprensión oral centrados en el empleo de las diferentes estrategias de aprendizaje y finalmente los alumnos respondían a un cuestionario final.

A) CUESTIONARIO INICIAL: se trata de un cuestionario de elaboración propia.

La primera cuestión es una escala numérica de clasificación con valores del 1 al 6, las nueve cuestiones restantes, de elaboración propia, son de respuesta cerrada (SI o NO). A continuación, se muestra una imagen del cuestionario inicial

Figura 1.

Integrantes del grupo 4ºA ESO

Questionnaire initial

Indique de 1 à 6 les raisons qui te poussent à étudier le français, langue étrangère.

J'apprends la langue française.....

a. Pour voyager à un pays francophone _____

b. Pour connaître et comprendre la culture francophone _____

c. Pour obtenir un meilleur emploi, dans un futur proche _____

d. Pour étudier dans un pays francophone _____

e. Pour intérêt et croissance personnelle _____

f. Pour connaître et communiquer avec des personnes francophones _____

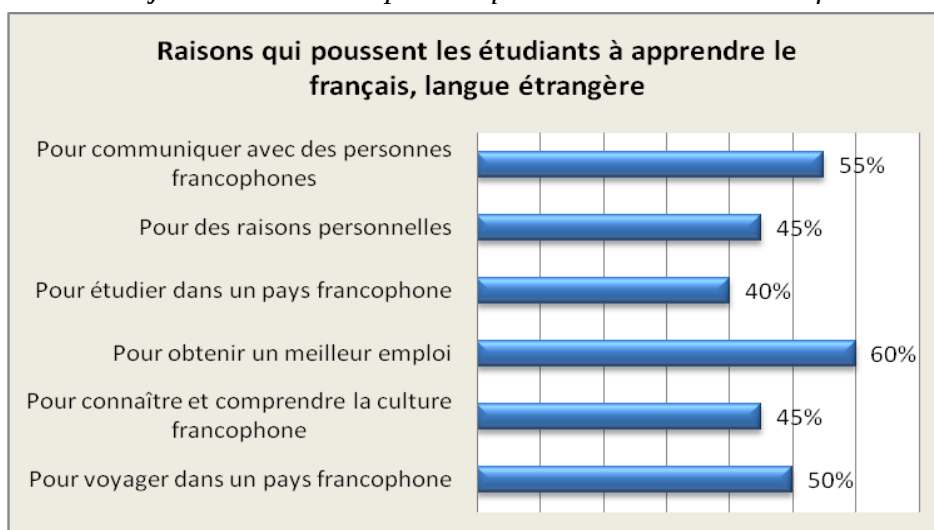
Au cours de mon apprentissage de la langue française, je réalise les suivantes opérations :

- ♦ J'écris, plusieurs fois, les nouvelles structures linguistiques et le nouveau lexique que j'apprends pour les fixer dans ma mémoire.
☐ Oui ☐ Non
- ♦ Je mets en rapport le lexique que j'apprends avec des dessins ou des images pour m'aider à me souvenir du concept.
☐ Oui ☐ Non
- ♦ J'écris sur un cahier de notes les nouvelles expressions et le nouveau vocabulaire travaillés pour mieux les apprendre.
☐ Oui ☐ Non
- ♦ Je consulte le dictionnaire pour connaître le signifiés des concepts que je ne connais pas.
☐ Oui ☐ Non
- ♦ Je révise, de manière constante et périodique, ce que je travaille en cours de français.
☐ Oui ☐ Non
- ♦ J'essaie d'utiliser et de mettre en pratique la langue française lorsque j'en ai l'opportunité.
☐ Oui ☐ Non
- ♦ J'écoute des chansons en langue française pour améliorer ma prononciation.
☐ Oui ☐ Non
- ♦ Je regarde des programmes de télévision en français pour favoriser ma compréhension orale.
☐ Oui ☐ Non
- ♦ Je lis des livres, des revues ou des journaux en français pour augmenter mon vocabulaire et améliorer ma compréhension écrite.
☐ Oui ☐ Non

Una vez cumplimentados los cuestionarios por parte del alumnado, analizamos los datos aportados por los alumnos. En la siguiente gráfica, se muestran las diferentes razones que llevan, a los alumnos a aprender (en este caso) la lengua francesa.

Figura 2.

Porcentajes de las razones por las que los alumnos estudian francés



La idea principal que se extrajo de esta gráfica, fue que hay un gran porcentaje de alumnos que piensan en su futuro y estudian FLE para obtener un buen puesto de trabajo en el futuro.

Tras el análisis de los cuestionarios iniciales, se pudieron extraer conclusiones como las siguientes, que hay un 60% de los alumnos que prefieren escribir lo que aprenden. Tomando notas emplean, de manera inconsciente, una estrategia cognitiva.

El 50% de los alumnos prefieren relacionar el léxico que aprenden con dibujos o imágenes para recordar el concepto concreto. Se trata de una estrategia metacognitiva.

La mayoría de los alumnos de la clase (90%) escriben sobre una libreta las nuevas expresiones y los nuevos conceptos. Esto refleja el empleo inconsciente de una estrategia cognitiva.

El 70% del grupo consulta el diccionario para conocer el significado de los nuevos conceptos. El uso de recursos por parte de los alumnos constituye una estrategia cognitiva,

El 55% de los alumnos son alumnos divergentes porque se desarrollan mejor en la observación reflexiva.

El 80% de la clase utiliza de manera inconsciente una estrategia socio-afectiva que se llama “autorreforzamiento”. Este tipo de alumnos prefieren las demostraciones prácticas, son alumnos convergentes.

El 95% de la clase utilizan la televisión como recursos para favorecer la comprensión oral y eso hace referencia a una estrategia cognitiva.

Estos resultados extraídos del primer cuestionario, son un claro ejemplo de lo que se buscaba desde un principio, identificar las estrategias usadas por los alumnos, normalmente de manera inconsciente, durante su tiempo de estudio y de trabajo tanto en clase como en casa. Este hecho hizo que aumentara aún más en mí el deseo por obtener más datos, a través de actividades, con el objetivo de poder contrastar datos y ver la evolución de los alumnos desde el inicio de una tarea y hasta el final de la misma.

B) ACTIVIDADES REALIZADAS EN CLASE

A lo largo del periodo de prácticas con este grupo, se llevaron a cabo varias actividades, con el fin de identificar cuales eran las estrategias empleadas por los alumnos en el aprendizaje de la lengua francesa. En cada una de ellas se trabajan dos destrezas

inherentes al aprendizaje de una lengua extranjera, la comprensión escrita y la comprensión oral.

COMPRENSIÓN ESCRITA: En primer lugar se realizaron actividades de **comprensión escrita**, para que los alumnos respondiesen a cuestiones ya preparadas sobre un tema concreto partiendo de la comprensión de un texto escrito, como por ejemplo:

Tabla 3.

Actividad de comprensión escrita.

Séance 5 : Activité 1	
Type d'activité:	Présentation d'un récit (texte « les valeurs du travail »)
Phase :	Pratique
Durée:	30 minutes
Développement méthodologique:	Le professeur donnera aux élèves un texte qui est en relation avec le thème des métiers. En premier lieu on fera une lecture tous ensemble pour résoudre les doutes de vocabulaire, et après les apprenants travailleront individuellement pour réaliser les questions à propos du texte.
Compétences développées :	Compétence en communication linguistique, apprendre à apprendre, sociale et civique, autonomie et d'esprit entreprenant et compétence culturelle et artistique.
Habiletés linguistiques :	Compréhension écrite
Matériel nécessaire :	Le texte donné par le professeur et les outils d'écriture.

COMPRENSIÓN ORAL: También se realizaron actividades de **comprensión oral** para detectar de la misma manera, cuáles son las estrategias empleadas por los alumnos, de manera inconsciente, a la hora de trabajar la comprensión oral extraída de un

material audiovisuel sobre un tema concreto. A continuación, se presentan los aspectos metodológicos de la actividad de comprensión oral:

Tabla 4.

Actividad de comprensión oral.

Séance 6 : Activité 1	
Type d'activité:	Présentation d'une vidéo
Phase:	Motivation et pratique
Durée:	30/35 minutes
Développement méthodologique	Pré-écoute : on réalisera une série d'activités avant de voir la vidéo afin que les élèves puissent faire des hypothèses sur le contenu de la vidéo. Écoute : on réalisera une vision complète de la vidéo et après on fera des pauses pour pouvoir comprendre les dialogues et rédiger les réponses. Post-écoute : On réalisera un petit débat à partir de la question : « <i>Les métiers ont-ils un sexe ?</i> ». On demandera l'avis aux élèves à l'oral et puis on fera un travail de débat organisé entre les élèves
Compétences développées:	Compétence en communication linguistique, apprendre à apprendre, sociale et civique, autonomie et d'esprit entreprenant, compétence culturelle et artistique, traitement de l'information et compétence digitale, compétence scientifique et l'interaction avec le monde physique.
Habiletés linguistiques :	Compréhension orale et Expression
Matériel nécessaire:	La vidéo

C) CUESTIONARIOS CENTRADOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Posteriormente a la realización de las actividades de comprensión oral y escrita, se elaboraron dos cuestionarios cuantitativos, los cuales presentan 4 opciones de respuesta, según la frecuencia con la que los alumnos emplean las estrategias propuestas.

D) RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Los resultados que se reflejan en las siguientes gráficas, son los obtenidos tras realizar los diferentes cuestionarios de comprensión oral y escrita. Bien es cierto que estos gráficos aparecen en francés, pero sirven para mostrar que la idea que ya se perseguía con este trabajo, es la misma que se ha mantenido durante la elaboración de esta tesis. Se trata de unas tablas similares sino idénticas a las empleadas a lo largo de esta tesis.

Son tablas que muestran el ítem a responder, y para cada uno de ellos una respuesta a elegir, en este caso son PAS DU TOUT (no del todo), UN PEU (un poco), ASSEZ (bastante) y BEAUCOUP (mucho). Para cada una de esas opciones podemos ver una frecuencia (número de alumnos de la clase que optan por esa opción) así como un porcentaje que refleja la proporción que suponen los alumnos que responden a esa pregunta, dentro del total de alumnos del aula. Estas tablas son las mismas que se han mantenido para la realización de este trabajo de tesis doctoral, cambiando los ítems, evidentemente, pero la estructura es la misma, ya que de este modo podemos extraer todas las conclusiones posibles con respecto al uso de una u otra estrategia de aprendizaje.

Un ejemplo de las tablas empleadas en el Trabajo de Fin de Máster, sería, por ejemplo, la usada para reflejar las estrategias empleadas a lo largo de la actividad de comprensión escrita vista anteriormente.

Tabla 5.

Cuestionario de comprensión escrita

Quelles opérations j'utilise au cours de la compréhension écrite d'un texte ?

Grille 1. Stratégies socio-affectives	Pas du tout		Un peu		Assez		Beaucoup	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Si je ne comprends pas le texte, je ne panique pas.	3	15	6	30	9	45	2	10

J'essaie de me concentrer sur les éléments du texte que j'ai déjà travaillés en classe.	1	5	10	50	7	35	2	10
Je demande volontiers des explications lorsque je ne comprends pas certains aspects du texte qui empêche la réalisation de la tâche proposée.	---	0	7	35	5	25	8	40
Si je me trompe, j'accepte d'être corrigé.	---	0	6	30	6	30	8	40
Si je me trompe, je l'accepte.	1	5	3	15	5	25	11	55
Si je réponds correctement, je suis fier de moi.	---	0	3	15	12	60	5	25
Grille 2. Stratégies cognitives	Pas du tout		Un peu		Assez		Beaucoup	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Je cherche les données plus importantes du texte.	1	5	5	25	12	60	2	10
Je lis le texte plusieurs fois.	---	0	3	15	11	55	6	30
Je regarde les illustrations qui accompagnent le texte.	1	5	4	20	9	45	6	30
Je tiens compte de l'organisation du texte en paragraphe.	1	5	9	45	6	30	4	20
J'observe les titres et les sous-titres du texte pour déduire le sujet traité dans le texte.	1	5	6	30	6	30	7	35
Je souligne les aspects qui me paraissent les plus importantes.	5	25	5	25	6	30	4	20
J'associe le lexique et les expressions du texte avec mes connaissances préalables.	---	0	8	40	10	50	2	10
J'utilise le dictionnaire pour arriver au signifié des concepts que je n'ai pas encore travaillés.	1	5	2	10	12	60	5	25
J'essaie de comprendre le sens global du texte.	---	0	5	25	8	40	7	35
J'essaie de comprendre des mots et des expressions inconnues en tenant compte du contexte.	---	0	9	45	6	30	5	25
J'utilise ma langue maternelle pour arriver à la compréhension de	1	5	4	20	7	35	8	40

certaines mots ou de certaines expressions du texte.								
Grille 3. Stratégies métacognitives	Pas du tout		Un peu		Assez		Beaucoup	
	F	%	F	%	F	%	F	%
J'apprends mieux quand je connais l'objectif de la tâche à réaliser à partir de la compréhension du texte.	---	0	3	15	8	40	9	45
J'organise l'information du texte selon les questions posées pour démontrer ma compréhension.	1	5	6	30	9	45	4	20
Je révise la réalisation de la tâche proposée pour éviter des erreurs.	---	0	3	15	10	50	7	35
J'essaie de comprendre quelles stratégies n'ont pas fonctionné pour les améliorer dans l'avenir.	1	5	6	30	7	35	6	30

Esta tabla nos muestra el análisis de las estrategias socio-afectivas, cognitivas y metacognitivas empleadas por los alumnos del grupo durante la comprensión escrita propuesta anteriormente

Otro ejemplo de tabla, sería la empleada para recopilar las estrategias de aprendizaje usadas por los alumnos, de manera inconsciente, durante la realización de la actividad de comprensión oral de la cual hablamos anteriormente.

Tabla 6.

Cuestionario de comprensión oral.

Quelles opérations j'utilise au cours de la compréhension orale d'un document audiovisuel ?

Grille 1. Stratégies socio-afectives	Pas du tout		Un peu		Assez		Beaucoup	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Si je ne comprends pas le document, je ne panique pas.	3	15	11	55	6	30	---	0
Si je ne comprends pas les questions, je ne panique pas.	4	20	10	50	6	30	---	0
Si je ne comprends pas, je demande des explications.	1	5	3	15	11	55	5	25

Si je me trompe, j'accepte d'être corrigé.	---	0	1	5	7	35	12	55
Si je me trompe, je l'accepte.	---	0	2	10	7	35	11	55
Si je réponds correctement, je suis fier de moi.	1	5	2	10	11	55	6	30
J'aime écouter les explications de mes camarades et du professeur.	---	0	7	35	8	40	5	25
Grille 2. Stratégies cognitives	Pas du tout		Un peu		Assez		Beaucoup	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Je comprends mieux les consignes si je les lis à voix basse.	4	20	5	25	6	30	5	25
Je comprends mieux les consignes si le professeur les lit.	3	15	4	20	7	35	6	30
Je comprends mieux les consignes si le professeur les lit en donnant des explications supplémentaires.	---	0	3	15	9	45	8	40
Je comprends mieux les consignes si le professeur les lit en faisant des gestes.	3	15	6	30	7	35	4	20
Je comprends mieux les consignes si je les traduis dans ma langue maternelle.	1	5	3	15	8	40	8	40
Je reconnais de quel type de document il s'agit.	---	0	5	25	10	50	5	25
J'essaie de comprendre le sens global du document sonore.	1	5	4	20	6	30	9	45
J'essaie de comprendre tous les détails du document oral.	---	0	6	30	9	45	5	25

J'essaie de mémoriser des mots ou des phrases écoutées.	2	10	9	45	6	30	3	15
Je traduis ce que j'entends dans ma langue maternelle.	2	10	6	30	6	30	6	30
Je résume mentalement ce que j'entends.	3	15	6	30	6	30	5	25
Je m'aide des images pour comprendre le sens du document sonore.	4	20	5	25	5	25	6	30
Après l'écoute, je suis capable de formuler des hypothèses sur le document sonore.	---	0	9	45	8	40	3	15
Grille 3. Stratégies métacognitives	Pas du tout		Un peu		Assez		Beaucoup	
	F	%	F	%	F	%	F	%
J'apprends mieux quand je connais l'objectif de la tâche à réaliser à partir de la compréhension du texte.	2	10	---	0	9	45	9	45
J'organise l'information du texte selon les questions posées pour démontrer ma compréhension.	2	10	6	30	10	50	2	10
Je révise la réalisation de la tâche proposée pour éviter des erreurs.	---	0	6	30	10	50	4	20
J'essaie de comprendre quelles stratégies n'ont pas fonctionné pour les améliorer dans l'avenir.	---	0	7	35	10	50	3	15

En este caso, esta tabla nos muestra las estrategias socio-afectivas, cognitivas y metacognitivas empleadas por los alumnos durante la comprensión oral de un documento audiovisual.

E) CUESTIONARIO FINAL

Por último, antes de acabar el período de prácticas en este centro, los alumnos respondieron a un cuestionario final. Muy similar al que se realizó inicialmente y tenía como objetivo obtener datos sobre cómo los alumnos van siendo cada vez más conscientes del uso de diferentes estrategias de aprendizaje que empleaban anteriormente de manera inconsciente y como estas varían dependiendo del tipo de actividad.

El análisis del cuestionario final, reflejó los siguientes datos:

- El 100% del grupo prefiere realizar en clase las actividades con un material audiovisual.
- La mayoría de los alumnos coinciden en que las clases con material audiovisual son mucho más divertidas, dinámicas e interesantes.
- El 70% de los alumnos prefieren escribir aquello que aprenden.
- El 75% del grupo desean relacionar el léxico que aprenden con dibujos o imágenes para no olvidarse del concepto.
- La mayoría de los alumnos (95%) escriben sobre una libreta las nuevas expresiones y los nuevos conceptos.
- El 75% de la clase consulta el diccionario para conocer el significado de los nuevos conceptos.
- El 75% de los alumnos emplean una estrategia metacognitiva que se llama “autogestión y autorregulación”. Consiste en revisar de manera constante y periódica, el trabajo realizado en las clases.
- El 80% de la clase usa la estrategia socio-afectiva conocida como “auto refuerzo”, ya que refuerzan su nivel de francés cada vez que tienen la oportunidad.
- Otros datos relevantes serán, por ejemplo, el hecho de que muchos alumnos escuchan canciones para mejorar su nivel de comprensión oral, ven la televisión en francés con el fin de desarrollar su capacidad auditiva en lengua extranjera y un 90% del alumnado lee documentos en francés para enriquecer la comprensión escrita.

Tabla 7.

Porcentajes extraídos del cuestionario final



La gráfica anterior muestra el porcentaje de alumnos que usan cada una de las estrategias anteriormente mencionadas, como leer documentos en francés o emplear material audiovisual.

La siguiente tabla, muestra la variación reflejada entre los dos cuestionarios realizados por los alumnos, para cada una de las preguntas, siendo estas las mismas en ambos cuestionarios.

Tabla 8.

Cuadro comparativo entre los cuestionarios inicial y final.

Grille comparative des réponses obtenues dans le questionnaire initial et final

	Questionnaire INITIAL		Questionnaire FINAL	
	Oui	Non	Oui	Non
J'écris, plusieurs fois, les nouvelles structures linguistiques et le nouveau lexique que j'apprends pour les fixer dans ma mémoire.	60%	40%	70%	30%
Je mets en rapport le lexique que j'apprends avec des dessins ou des images pour m'aider à me souvenir du concept.	50%	50%	25%	75%
J'écris sur un cahier de notes les nouvelles expressions et	90%	10%	95%	5%

le nouveau vocabulaire travaillés pour mieux les apprendre.				
Je consulte le dictionnaire pour connaître le signifiés des concepts que je ne connais pas.	70%	30%	75%	25%
Je révise, de manière constante et périodique, ce que je travaille en cours de français.	45%	55%	75%	25%
J'essaie d'utiliser et de mettre en pratique la langue française lorsque j'en ai l'opportunité.	80%	20%	80%	20%
J'écoute des chansons en langue française pour améliorer ma prononciation.	30%	70%	30%	70%
Je regarde des programmes de télévision en français pour favoriser ma compréhension orale.	5%	95%	10%	90%
Je lis des livres, des revues ou des journaux en français pour augmenter mon vocabulaire et améliorer ma compréhension écrite.	15%	85%	90%	10%

1.2.9. CONCLUSIONES

La conclusión que podemos extraer, tras el análisis de esta gráfica, es que, tras la puesta en práctica del plan de acción mostrado en este Trabajo de Fin de Máster, las estrategias utilizadas al comienzo de esta experiencia y las empleadas al final, varían de la siguiente manera:

- La mayoría de las estrategias cognitivas aumentan en porcentaje de utilización salvo la lectura de libros o de revistas para mejorar el léxico.
- La única estrategia que se mantiene igual desde el inicio y hasta el final de la experiencia es la socio-afectiva, referente a la utilización de la lengua francesa a la menor oportunidad.
- En cuanto a las estrategias metacognitivas, una de ellas aumenta en porcentaje durante la experiencia (la revisión, de manera constante y periódica del trabajo

en clase de francés) y la otra disminuye (establecer relación entre el léxico aprendido con dibujos o imágenes).

Este trabajo de investigación fue creado y planificado con el objetivo de dar respuesta a un problema detectado en las clases de Secundaria. La mayoría de los alumnos emplean estrategias de aprendizaje, de manera inconsciente. Nuestro objetivo principal es mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos durante el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera, por medio del uso consciente de las estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos.

Todos los objetivos mencionados en el trabajo estaban destinados a hacer conscientes a los alumnos de las estrategias que emplean. Para así poder desarrollarlas, se les pasó un cuestionario inicial y otro final, así como dos cuestionarios relacionados con las estrategias utilizadas por los alumnos durante la realización de una actividad de comprensión oral y una actividad de comprensión escrita. De esta manera, pudimos establecer y descubrir cuáles eran las estrategias empleadas durante la lectura de un texto escrito o la escucha de un documento audiovisual.

Finalmente, es necesario mencionar cuáles son las conclusiones obtenidas al final de este trabajo en lo que respecta a la hipótesis planteada. Tras haber revisado los resultados obtenidos durante el período de prácticas, podemos decir que la hipótesis planteada al inicio de este trabajo, “El uso de estrategias de aprendizaje, por parte de los alumnos, mejora el proceso de adquisición de la lengua francesa”, es correcta.

Al principio, los cuestionarios indicaban que los alumnos no se daban cuenta de las estrategias que usaban durante la realización de actividades concretas. Sin embargo, el último cuestionario muestra que el uso de estrategias de aprendizaje ha aumentado, ya que los porcentajes con respecto al empleo de ciertas estrategias son más elevados en la mayoría de los aspectos analizados.

Las conclusiones obtenidas nos han permitido verificar la hipótesis planteada en un principio, pero lejos de permitirnos zanjar este tema, no ha hecho sino darnos aún más impulso para seguir trabajando e investigando sobre este tema. El objetivo es profundizar aún más en algo que a día de hoy, sigue siendo un tema fascinante para mí que me permite descubrir cada día más acerca de mí mismo, de mis alumnos y, sobre todo, de la profesión que adoro: la enseñanza.

Ese impulso es el que nos ha llevado a la realización de esta tesis doctoral, un trabajo de ampliación iniciado años atrás. El Trabajo de Fin de Máster sobre el cual nos hemos apoyado fue el inicio de un trabajo que siempre supimos que no acabaría ahí. Mi objetivo no es el de solucionar un problema existente, en las aulas, desde hace muchos años, con la realización de una tesis doctoral. Mi objetivo es el de investigar aún más en profundidad un tema que me interesa, con la idea de que en un futuro los datos y las conclusiones obtenidas y todo el trabajo realizado, durante estos años, sirvan para que futuros investigadores y docentes puedan estudiarlos y usarlos para conocer mejor a sus alumnos y mejorar o cambiar la forma de transmitir sus conocimientos.

2. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

La realización de esta tesis doctoral tiene su origen en un problema detectado en las aulas, al cual se pretende dar una solución. A lo largo de mis muchos años como alumno y actualmente como docente, he sido testigo de cómo los alumnos, al margen de su edad o curso, organizan su estudio o la realización de tareas siguiendo unos patrones que muchas veces desconocen o los emplean de forma inconsciente.

Todo el trabajo recogido en esta tesis doctoral, tiene su origen en un trabajo de fin de máster realizado hace algunos años. Ya, en ese momento, fui consciente de un problema en las aulas, siendo yo alumno, y eso fue lo que despertó mi interés por avanzar en este campo y descubrir aún más sobre mí mismo como alumno.

Los años han pasado y aunque nunca he abandonado mi faceta de estudiante, ya soy profesor desde hace algunos años. Ahora puedo ver la dinámica de una clase desde otra perspectiva y eso me ha ayudado aún más a proseguir con este tema de investigación. Durante mis clases de francés como lengua extranjera, muchas veces realizamos actividades en el aula y otras muchas veces son los alumnos quienes hacen actividades o trabajos concretos en sus casas. Ambos tipos de actividades, ya sean en casa o en clase, me ayudaron a percibir más detalles sobre el uso que hacen los alumnos de algunas estrategias de aprendizaje que en la mayoría de los casos, son empleadas de manera inconsciente.

Tras observar como los alumnos trabajaban en clase, detecté que su modo de trabajar, subrayar o leer, por ejemplo, era de una manera. Pero tras corregir actividades

que mis alumnos habían hecho en casa, se apreciaba claramente que el modo de resumir o extraer información relevante había cambiado con respecto al trabajo en el aula.

Eso me llevó a la conclusión de que, efectivamente, de manera inconsciente, modificaban su modo de trabajo acorde a sus necesidades. Al trabajar en clase y contando con la ayuda de los compañeros y del profesor, trabajaban de una manera, quizás más relajada y empleando otras estrategias, pues son conscientes de que tienen más apoyos. Pero, por el contrario, cuando trabajaban solos en casa, su trabajo cambiaba. Esto no quiere decir que fuese un trabajo más eficaz o más correcto, significa que, al no contar con ciertos apoyos, modificaban el uso de los recursos para trabajar o el modo de extraer la información más importante de un texto, por ejemplo.

Este largo periodo de observación e investigación de los alumnos, que ya comenzó con un Trabajo de Fin de Máster y que prosigue a día de hoy con una tesis doctoral, me lleva a plantear el siguiente problema: ***¿Los alumnos usan conscientemente las estrategias de enseñanza - aprendizaje para aprender francés como lengua extranjera?***

A lo largo de esta tesis doctoral, vamos a intentar indagar en este problema con la idea de dar una respuesta a un problema que sigue presente a día de hoy en nuestras aulas con la intención de mejorar el proceso de adquisición de una lengua extranjera, en este caso el francés.

2.1. SUBPROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

Para dar respuesta al problema anteriormente planteado, se han elaborado una serie de subproblemas, derivados del problema principal. Estos nos van a orientar aún más en el desarrollo de esta investigación. Son los siguientes:

- ◆ **Subproblema 1:** ¿Cuáles son las estrategias más empleadas por los alumnos en 5º y 6º de primaria?
- ◆ **Subproblema 2:** ¿Cuáles son las principales características de las estrategias empleadas por los alumnos de 5º y 6º?
- ◆ **Subproblema 3:** ¿Se aprecian diferencias importantes en el uso de estrategias entre los alumnos de 5º y 6º?
- ◆ **Subproblema 4:** ¿El uso de las estrategias de aprendizaje varía en los alumnos de 5º y 6º en función del sexo?

◆ **Subproblema 5:** ¿Hay diferencias relevantes en el uso de estrategias de aprendizaje en los alumnos de 5º y 6º en función del sexo?

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de este trabajo es dar respuesta a un problema detectado en las aulas, el cual ha derivado también en una serie de subproblemas a los que debemos de encontrar una solución.

El campo de estudio al cual nos enfrentamos es muy extenso y sería difícil de poder abarcarlo todo. Por ese motivo, hemos elaborado un objetivo general, así como una serie de objetivos específicos que nos permitirán centrar nuestro trabajo en aspectos más concretos.

Las respuestas que obtengamos para los objetivos formulados, establecerán las bases para posteriores investigaciones y permitirán avanzar aún más en el desarrollo de un tema de investigación que sigue generando numerosas dudas en la actualidad.

Desde el inicio de esta investigación, fueron surgiendo muchas dudas, así como diferentes aspectos que se deben tratar. El objetivo de todo trabajo de investigación es dar respuesta a un problema concreto dentro de la gran variedad de interrogantes que pueden surgir al centrarse en un tema determinado. Basándonos en esa premisa, hemos concretado el propósito de la investigación a través de la redacción de los siguientes objetivos de investigación:

3.1. OBJETIVO GENERAL

El **objetivo general** de este estudio es el siguiente:

- Indagar sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes, de Educación Primaria, en la adquisición del francés, lengua extranjera, de la Región de Murcia.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los **objetivos específicos** derivados del objetivo general que permitirán la consecución de este estudio son los siguientes:

1. Averiguar, en conjunto, el tipo de estrategias de aprendizaje más utilizadas por los alumnos de francés, lengua extranjera, de los dos últimos cursos de Educación Primaria, en la Región de Murcia.
2. Describir las estrategias de aprendizaje en la adquisición del francés, lengua extranjera, que pone en práctica los estudiantes, de la Comunidad Autónoma de Murcia, de 5º y 6º curso de Educación Primaria.
3. Analizar si existen diferencias significativas, entre los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, en la utilización de las estrategias de aprendizaje, en la adquisición del francés, lengua extranjera, en la Región de Murcia.
4. Describir las estrategias de aprendizaje en la adquisición del francés, lengua extranjera, que ponen en práctica los estudiantes de los dos últimos cursos de la etapa de Primaria, en función del sexo, en la Región de Murcia.
5. Analizar si existen diferencias significativas, entre los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, en la utilización de las estrategias de aprendizaje, en la adquisición del francés, lengua extranjera, en función del sexo, en la Región de Murcia.

Para poder entender mejor la relación existente entre los problemas y subproblemas de este estudio con los objetivos del mismo, hemos elaborado una tabla comparativa que permite ver con mayor claridad la relación que se establece entre ambas partes, y como los objetivos del estudio vienen sugeridos por los problemas detectados y establecidos previamente.

Tabla 9.

Comparación entre problemas y objetivos.

PROBLEMAS	OBJETIVOS
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL
• ¿Los alumnos usan conscientemente las estrategias de enseñanza - aprendizaje para	• Indagar sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de Educación Primaria en la

<i>aprender francés como lengua extranjera?</i>	<i>adquisición del francés, lengua extranjera.</i>
SUBPROBLEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
• <i>¿Cuáles son las estrategias más empleadas por los alumnos en 5º y 6º de primaria?</i>	• <i>Averiguar en conjunto el tipo de estrategias de aprendizaje más utilizadas por los alumnos de francés, lengua extranjera, de los dos últimos cursos de Educación Primaria.</i>
• <i>¿Cuáles son las principales características de las estrategias empleadas por los alumnos de 5º y 6º?</i>	• <i>Describir las estrategias de aprendizaje en la adquisición del francés, lengua extranjera, que pone en práctica los estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria.</i>
• <i>¿Se aprecian diferencias importantes en el uso de estrategias entre los alumnos de 5º y 6º?</i>	• <i>Analizar si existen diferencias significativas, entre los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, en la utilización de las estrategias de aprendizaje, en la adquisición del francés, lengua extranjera.</i>
• <i>¿El uso de las estrategias de aprendizaje varía en los alumnos de 5º y 6º en función del sexo?</i>	• <i>Describir las estrategias de aprendizaje en la adquisición del francés, lengua extranjera, que ponen en práctica los estudiantes de los dos últimos cursos de la etapa de Primaria, en función del sexo.</i>
• <i>¿Hay diferencias relevantes en el uso de estrategias de</i>	• <i>Analizar si existen diferencias significativas, entre</i>

<i>aprendizaje en los alumnos de 5° y 6° en función del sexo?</i>	<i>los alumnos de 5° y 6° de Educación Primaria, en la utilización de las estrategias de aprendizaje, en la adquisición del francés, lengua extranjera, en función del sexo.</i>
--	---

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. TRABAJOS SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

La investigación sobre estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera se remonta a orígenes anglosajones. Los primeros antecedentes que estudiaron mediante observaciones empíricas la importancia de aplicar estrategias para fomentar los aprendizajes en lenguas extranjeras fueron Stem y Rubin (1975 citado en Gómez y Matos, 2008), los cuales examinaban los procesos cognitivos del alumnado en comparación con las diferentes estrategias de aprendizaje, con el fin de formular teorías sobre la adquisición de información lingüística, de tal modo, determinaban cuál era el perfil idóneo de un estudiante que optaba a tener buenos resultados en la adquisición de un nuevo idioma, estableciendo los diversos procedimientos y actuaciones que podrían ser de utilidad a otros estudiantes.

Estos mismos autores son capaces de apreciar, a través de su estudio, que el profesorado se rige más por los resultados que obtiene el alumnado que por el proceso que los lleva a tales respuestas o conclusiones. Además, sostienen que hay una notable diferencia entre el alumnado capacitado para describir qué estrategias llevan a cabo en su proceso de aprendizaje, añadiendo que muchos de estos aún necesitan entrenamiento para saber disponer de dichas estrategias de manera eficiente. Estas observaciones los llevan a establecer una diferenciación entre las estrategias vinculadas directamente al aprendizaje, y otras estrategias relacionadas más indirectamente.

Posteriormente, allá por los ochenta, Oxford continúa con las aportaciones expeditas por Stem y Rubin (1975 citado en Gómez y Matos, 2008), estableciendo una nueva clasificación sobre las estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. Oxford popularizó el término de estrategias de aprendizaje para el estudio de una segunda lengua, proponiendo diversos ejercicios con el fin de llevarlos al aula y que el alumnado se sintiera más cerca de emplear dichas estrategias (Cyr, 1998).

En esta misma época, los autores O'Malley y Chamot (1990) establecen una nueva base teórica partiendo de los conocimientos expuestos por los autores anteriores, basándose, además, en la psicología cognitiva como medio a través del cual establecer unas bases teóricas para la adquisición de conocimientos de una lengua extranjera. Estos autores sostienen que los estudios previamente mencionados que estudian la adquisición de la lengua extranjera no tienen en cuenta los procesos cognitivos para la adquisición de aprendizajes, por tanto, se han implementado metodologías de campo que muestren los hechos que se deben desarrollar en el día a día del alumnado.

Los estudios acerca de la adquisición de lenguas extranjeras, se ha convertido en un tema discurrido de investigación para diferentes autores tales como Crystal (2003); Griffiths (2004); Baker (2006); Chamot (2004); Richards (2006); Taguchi (2006); Grünewald (2009); Nunan y Wong (2011). Este hecho se debe a la predominancia creada en torno a las competencias desarrolladas en una sociedad globalizada. Estos autores han tratado la temática desde diversas perspectivas, tales como las estrategias para el aprendizaje de una nueva lengua, el fomento de las capacidades comunicativas tanto en su vertiente oral como escrita, el bilingüismo o el papel de las nuevas tecnologías en la motivación del alumnado.

Siguiendo con la exposición de trabajos empíricos que muestren la eficacia de utilizar estrategias de aprendizaje para la adquisición de una lengua extranjera, cabe destacar el estudio expuesto por Villalobos (1990) quien expone un profundo análisis acerca de las diferentes estrategias empleadas por el alumnado para la adquisición de una lengua extranjera, así como las implicaciones educativas derivadas de las mismas. En su estudio empírico, establece una comparativa entre las estrategias empleadas para la adquisición de aprendizajes vinculados a la lengua materna, en diferencia al aprendizaje de la segunda lengua, centrándose con mayor incidencia en esta última.

Este autor, además, muestra diferentes definiciones y taxonomías en referencia a las estrategias de aprendizaje, mostrando una correlación entre dichas estrategias y las habilidades del lenguaje: lectura, escucha, escritura, habla, estableciendo ciertas recomendaciones fundamentadas por las implicaciones en la actividad de aprendizaje y vinculadas a las estrategias mencionadas. Por otro lado, este autor señala que la mayoría de las investigaciones expuestas sobre esta temática hace referencia a la lengua anglosajona, siendo esencial ampliar el campo de estudio a otras lenguas extranjeras, aunque las estrategias empleadas puedan coincidir, no obstante, es necesario considerar

las particularidades de cada idioma. Este estudio ha sido precursor para la investigación de estrategias de enseñanza en otros idiomas, como es el caso del francés como lengua extranjera, no obstante, la escasa literatura previa hace de este idioma un campo poco explorado o, por lo menos, no lo suficiente.

En la línea de estudiar las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aprendizaje de una segunda lengua más allá de las fronteras anglosajonas, un estudio planteado por Cáceres y Wang (2019) nos expone las estrategias empleadas para el aprendizaje del chino como lengua extranjera, un estudio llevado a cabo en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, cuyo objeto de estudio se enfocaba al uso de estrategias de aprendizaje y la posible relación con las características personales y académicas del alumno que lo aprende.

Esta investigación fue llevada a cabo con una muestra de 81 alumnos de 12 años, a los que se les entrevistó con el fin de indagar los factores que podían ser claves para entender la adquisición de aprendizajes. Para ello, se les pasó el cuestionario creado por Oxford (1990) (Strategy Inventory for Language Learning, versión 7.0) cuyos resultados muestran escasa predisposición para el uso o empleo de estrategias de aprendizaje, además, una de las particularidades donde más coinciden es en el empleo de estrategias de índole social, aun siendo las estrategias cognitivas y metacognitivas las más vinculadas al rendimiento académico.

Los resultados acaecidos, aunque no muestran la absoluta eficacia de las estrategias de aprendizaje, llevan a concluir con que los estudiantes bilingües conforman un perfil heterogéneo para la adquisición de aprendizajes, el cual va a estar determinado por sus orígenes lingüísticos y culturales.

Por otro lado, el trabajo desarrollado por Díaz y Orrego (2010) cuyo objetivo se ceñía a la identificación sobre la concepción para la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado, estudia la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado como modo para el fomento de la competencia comunicativa en lengua extranjera en inglés y francés.

Para ello, se llevó a cabo un estudio empírico de carácter cuantitativo y cualitativo, así como exploratorio y descriptivo, donde, por medio de entrevistas semiestructuradas al alumnado y profesorado, se valoraron las estrategias empleadas para el aprendizaje de nuevas lenguas. Los resultados obtenidos muestran que el proceso de aprendizaje de una

nueva lengua debe ir precedido del fomento de las capacidades lingüísticas, así como la cohesión de enfoques de aprendizaje conductistas, psicolingüísticos, pragmatistas y socioculturales.

En referencia a la frecuencia de uso de estrategias para el aprendizaje de una nueva lengua, destacan las estrategias cognitivas, sociales y compensatorias frente a las afectivas o memorísticas. Este estudio, además, relata las diferencias presentadas entre las estrategias empleadas para el aprendizaje del inglés y del francés, las cuales, aun siendo diferentes, presentan una similar frecuencia de uso.

En líneas similares, la investigación expuesta por Gómez y Matos (2008) surge tras la observación de la escasa participación y competencia comunicativa del alumnado en la asignatura de francés desarrollada en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de los Andes con el objetivo de indagar sobre la frecuencia de uso de las diferentes estrategias de aprendizaje para la producción oral en lengua francesa. Este estudio empírico descriptivo se llevó a cabo con una muestra de 17 alumnos pertenecientes al área de francés, utilizando como instrumento de recogida de información una encuesta, donde se valora el grado de aplicación de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante, con su posterior aplicabilidad práctica de manera oral. La investigación muestra la adquisición de conocimientos por medio de estrategias cognitivas, lo que los lleva a la asimilación de contenidos de manera mecánica más que significativa.

Por otro lado, el estudio presentado por Marcos (2015) muestra un trabajo elaborado con 70 alumnos estudiantes de lengua francesa como segunda o tercera lengua extranjera. Esta autora pasó a todo el alumnado un cuestionario, el cual debían responder de manera anónima. Este cuestionario se dividía en diferentes partes: por un lado, se incluyen una serie de datos que proporcionan información sobre los factores que pueden influir en la adquisición de una lengua extranjera, estos factores son: edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, lenguas extranjeras conocidas, tiempo que llevan estudiando el francés o los aspectos que parecen más o menos complicados en el conocimiento de la nueva lengua.

Para ello, Marcos (2015) plantea una pregunta para conocer el grado de valoración que otorga el alumnado a los distintos aspectos para el aprendizaje de una lengua extranjera. El citado término gira en torno a las estrategias más o menos importantes en

el aprendizaje de las competencias lingüísticas en las diferentes destrezas comunicativas, como son hablar, escuchar, leer y escribir por medio del análisis de la gramática, vocabulario y fonética, así como la competencia sociocultural. Es decir, se trata de indagar la valoración que hacen los alumnos sobre estas competencias para la adquisición de una nueva lengua, más concretamente el francés.

Por un lado, se valoró la adquisición de la gramática por medio de estrategias específicas de aprendizaje, ante lo que los alumnos mostraron su predominancia hacia la realización de esquemas y mapas conceptuales, así como la elaboración de sus propios apuntes y relacionar los contenidos con frases y ejemplos. Estos resultados determinan que el alumnado se implica más en los contenidos teóricos para la adquisición de la lengua francesa. Más adelante, los resultados muestran que las estrategias más utilizadas por los alumnos, tras las primeras expuestas, son la lectura de textos y diálogos, así como hacer ejercicios en Internet por medio del trabajo autónomo a través de las TIC. Otras estrategias de aprendizaje que se dan, aunque en menor medida, son la repetición de los ejercicios: predomina la repetición por medio de la escritura sobre la repetición de manera oral. Finalmente, en relación con las estrategias vinculadas a la gramática, se encuentran la formación de frases y elaboración de resúmenes.

Por otro lado, Marcos (2015) alude a las estrategias de aprendizaje vinculadas a la adquisición del vocabulario en lengua francesa. Entre estas estrategias, la más repetida es la elaboración de listas de palabras de cada unidad temática, seguida de las listas de palabras por categorías gramaticales y, finalmente, por orden alfabético. Tras estas estrategias, los alumnos marcan la traducción de palabras a lengua materna a la par que la comparación de dichas palabras con su propia lengua o lenguas parecidas, estrategias íntimamente vinculadas. De esta manera, la autora sostiene que el alumnado siente mayor predilección por estrategias alejadas de un contexto específico o con un significado que conlleve a una situación comunicativa. El resto de estrategias, aunque con menor porcentaje, aluden a la relación de palabras con imágenes y gestos, hacer ejercicios utilizando las TIC o la repetición oral de palabras frente a la repetición escrita, la cual es menos frecuente en la adquisición de vocabulario. Otras estrategias menos utilizadas pero que, en cambio, consideran el contexto comunicativo, aluden al uso de palabras en textos orales y escritos dándole un significado pragmático, utilizando también sinónimos y antónimos.

Finalmente, siguiendo con el estudio expuesto por Marcos (2015), analiza las estrategias de aprendizaje utilizadas para la pronunciación y fonética de la lengua francesa. Entre estas estrategias encontramos la repetición de sonidos, así como la escucha activa de frases y diálogos. En esta misma línea, la estrategia que sigue a las ya mencionadas es la repetición de palabras y sonidos, así como la pronunciación de textos en voz alta.

En definitiva, el estudio llevado a cabo por Marcos (2015) concluye con unos resultados predominantemente tradicionales en cuanto a estrategias de aprendizaje, a este respecto, cabe destacar que los aprendizajes tradicionales siguen vigentes en la enseñanza de lenguas extranjeras frente a aprendizajes significativos basados en el contexto del alumnado y el funcionamiento del lenguaje en el acto comunicativo.

Continuamos con el estado de la cuestión analizando el estudio desarrollado por Godoy y Godoy (2014), el cual persigue el objetivo de investigar sobre las estrategias de desarrollo de competencias comunicativas para el aprendizaje del francés como segunda lengua, para ello, el método para alcanzarlo se fundamenta en la identificación de las estrategias empleadas por el personal docente, así como las competencias comunicativas empleadas por los estudiantes para el aprendizaje del francés. En relación con la identificación de las estrategias empleadas por los docentes, se pudo observar que estas no conllevan a la anticipación de aprendizajes ni a la planificación como recursos clave para incentivar la motivación en el alumnado en la formulación de objetivos para la adquisición de una nueva lengua, además, se comprobó que la mediación para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje es insuficiente.

Estos autores hicieron una diferenciación entre las estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. En relación con las estrategias de enseñanza señalan que no inducen a la planificación o anticipación de contenidos, lo cual dificulta el hecho de que puedan identificar por sí mismos los niveles de competencia lingüística que son capaces de alcanzar. En cuanto a la estrategia de autogestión, se pudo observar que el alumnado no posee los recursos necesarios para orientar su proceso de aprendizaje hacia un objetivo concreto.

Por otro lado, en referencia a la estrategia de auto gerencia existe un bajo índice de aplicabilidad, es decir, el alumnado rara vez busca ocasiones o contextos para practicar la lengua extranjera, su aplicabilidad se ve con mayor incidencia en las actividades

evaluativas, siendo insignificante su presencia en contextos espontáneos o informales. Los autores proponen como solución a esta problemática en el aprendizaje el uso de encuentros sociales, difusión pública, talleres o semanas culturales que inciten al uso de la lengua francesa por medio de campañas, de manera que los alumnos puedan aplicar sus conocimientos, interesarse y aplicar las competencias lingüísticas catalizando sus errores y revertirlos en una oportunidad de aprendizaje.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias de autorregulación, se evidencian en la vertiente oral de la lengua francesa, ya que el desempeño de la escritura conlleva una dificultad añadida. Las soluciones, en cuanto a estrategias se refiere, expuestas por estos autores denotan un mayor grado de identificación del problema de manera oral y escrita, debiendo repetir o resaltar las correcciones para poder interiorizarlas.

Continuando con las estrategias evaluadas, en relación con la autoevaluación, estos autores comprobaron que los estudiantes son capaces de evaluar el resultado de la actuación oral de manera más satisfactoria que los contenidos escritos. En cuanto a la estrategia de la inferencia, se comprobó que los alumnos no son capaces de explicar el sentido del texto hasta que no utilizan el diccionario para corroborar lo que están leyendo, es decir, necesitan traducir ciertas palabras a su lengua materna para poder extraer el sentido global del texto. En cuanto al reconocimiento de reglas gramaticales para la comprensión de la lengua, comprobaron que las reconocen mejor de manera escrita que de manera oral, no obstante, los alumnos solicitan de manera habitual la ayuda del docente, más que por desconocimiento, como refuerzo socio-afectivo para sentirse productivos en el desempeño de la tarea.

A propósito de la estrategia de anticipación y planificación, los resultados muestran que es insuficiente ya que los alumnos tienen dificultades para parafrasear o para cambiar el tiempo verbal, además, intuyen el sentido global del texto cuando incluye palabras desconocidas tan solo en la vía escrita del lenguaje, lo cual conlleva a una problemática para emplear el lenguaje en situaciones sociales que impliquen la producción oral.

Entre las estrategias planteadas por estos autores (Godoy y Godoy, 2014) para una mejora en el desarrollo de las competencias comunicativas se propone el uso de recursos tecnológicos, entre los que destacamos: creación de páginas web, CD interactivos, prensa y radio online, ejercicios para practicar el miedo escénico ante el habla de una nueva

lengua, ejercicios de proyección, así como la planificación y desarrollo de eventos para difundir los contenidos lingüísticos trabajados en clase.

Continuamos con la exposición de otro estudio de investigación llevado a cabo por Chacín y Sosa (2013), el cual presenta los resultados de un estudio cuyo propósito era la identificación de estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de lenguas extranjeras, en este caso, inglés y francés como segunda lengua para la adquisición y uso de nuevo vocabulario. La investigación tomó una muestra de 40 estudiantes de diferentes niveles de inglés y francés como segunda lengua, a los cuales se les aplicó un cuestionario. A partir de éste, se obtuvieron resultados que denotaron la preponderancia por los estudiantes para el empleo de estrategias metacognitivas y socio-afectivas, entre estas estrategias encontramos: la asociación de la forma sonora del idioma materno para combinar ambas y otorgar un significado, mecanizar la escritura de palabras junto a su significado, revisar el vocabulario de manera regular, preguntar a una tercera persona lo que significa una palabra para interiorizarla, utilizar el vocabulario que ya conoce para otorgar un nuevo significado, pensar con anticipación lo que quiere decir antes de formular una producción oral, retener vocabulario cuando alguien le habla en la segunda lengua que desea aprender mediante la escucha activa, reducir la ansiedad y el nerviosismo ante la producción de textos orales y, por último, asociar la palabra con su imagen mental.

En definitiva, este estudio expuesto por Chacín y Sosa (2013) mostró que las estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas se utilizan con mayor incidencia que las estrategias de compensación y de memorística.

Una vez analizados algunos de los estudios más relevantes vinculados a este trabajo, comenzaremos con el análisis de los contenidos teóricos de este estudio empírico, comenzando por los estilos de aprendizaje.

2. ESTILOS DE APRENDIZAJE

2.1. DEFINICIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los resultados académicos no siempre ofrecen una visión clara sobre el aprendizaje adquirido por el alumnado, ya que, aun produciéndose una situación de aprendizaje en circunstancias similares, los resultados pueden ser muy diferentes. Con

circunstancias similares venimos a referirnos a unas características personales del alumnado muy parecidas, una dotación similar o incluso necesidades similares de acuerdo a ciertos parámetros, por tanto, reciben la misma experiencia de aprendizaje por parte del profesorado. Entonces, ¿por qué unos niños aprenden en mayor o menor medida aun caracterizándose por patrones y experiencias de aprendizaje similares? Suponiendo que la respuesta la enfocáramos al terreno motivacional, ¿en qué medida unos niños están mucho más motivados que otros hacia el aprendizaje o en qué difieren sus gustos e intereses? Sin lugar a dudas, las preferencias e intereses son de suma importancia, sin embargo, ceñirse a esto puede resultar un campo muy amplio y de tratamiento complejo, por tanto, esto cobra sentido si consideramos los estilos de aprendizaje (Díaz, 2012).

El pionero en conceptualizar los estilos de aprendizaje fue Kolb (1984) considerando que, en función de las características personales del alumnado, algunas estrategias o combinaciones de aprendizaje podrían ser más idóneas que otras. A este respecto, el estilo de aprendizaje “se trata de cómo la mente procesa la información, del modo cómo se vale de ciertas estrategias de aprendizaje para trabajar la información o el cómo es influida por las percepciones de cada individuo” (Revilla, 1998, p.2).

Aunque no existe un consenso académico para conceptualizar los estilos de aprendizaje, son muchos los autores de la literatura científica que se aventuran a proporcionar una definición de los mismos. Entre otros, Dunn, Dunn y Price (1985, p.12) definen los estilos de aprendizaje como “la manera en que los estímulos básicos afectan la habilidad de una persona para absorber y retener la información”. Así como Keefe (1988) señala los estilos de aprendizaje como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p.45). Estos estilos han sido relacionados con diversas variables como el género, la edad, el rendimiento escolar, la capacidad lingüística o el ámbito de estudio. A su vez, esta conceptualización expuesta por Keefe (1988) diferencia tres características distintivas del individuo:

- Rasgos cognitivos. Se refiere al modo de organizar los conceptos para utilizarlos de manera funcional, interpretar y representar informaciones diversas
- Rasgos afectivos. Son aspectos vinculados al ámbito emocional y afectivo, en relación con actitudes, valores o expectativas.

- Rasgos fisiológicos. Se relaciona con la respuesta de los organismos vivos a los elementos externos, lo cual será un indicativo para entender el modo en que los alumnos. responden a su entorno de aprendizaje.

2.2. TIPOLOGÍA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Son diversas las clasificaciones expuestas sobre estilos de aprendizaje y, aunque entre ellas están relacionadas, debemos atender a las diferentes categorías expuestas por los autores más representativos de la literatura científica en este ámbito. Por tanto, la tipología de estilos de aprendizaje abordada será la siguiente (Varela, 2006):

- El primer tipo será el modelo de VAK, planteado por Bandler y Grinder (1988 citado por Varela, 2006), el cual concibe la clasificación de acuerdo al modo de percibir la información siguiendo los estilos visual, auditivo y kinestésico.
- El segundo es el modelo VARK expuesto por Fleming (1987 citado por Varela, 2006) donde se basa en el modo con que se reciben e interpretan las informaciones dadas, destacando en su clasificación los estilos visuales, auditivo, leer/escribir y kinestésico.
- La tercera clasificación nos lleva al modelo de aprendizaje expuesto por Kolb (1984), en base al cuestionario que nos pone en conocimiento sobre cuatro estilos diferenciados de aprendizaje en referencia a la integración y manejo de la información, destacando el convergente, divergente, acomodador y asimilador.
- El cuarto expone el cuestionario de Honey-Alonso (1992 citado por Varela, 2006), donde sigue directrices similares a las fases expuestas por Kolb, clasificando al alumnado en activo, reflexivo, teórico y pragmático.
- En quinto lugar, encontramos el modelo expuesto por Newble y Entwistle (1986 citado por Varela, 2006), donde establecen una clasificación de estudiantes en base a la motivación y actitud hacia el aprendizaje, el cual responde al aprendizaje superficial, profundo y estratégico.
- Finalmente, la última clasificación realizada por Varela (2006), muestra el procesamiento de la información en función de si se utiliza el hemisferio cerebral derecho, el izquierdo o ambos.

Por otro lado, la clasificación expuesta por Silva citado en Ramírez (2019) atiende a los siguientes estilos de aprendizaje:

- Sistema de representación visual. El alumnado es capaz de organizar su pensamiento en torno a su memoria fotográfica, tomando mayor cantidad de información. Por esta razón, el alumnado con un estilo de aprendizaje basado en la representación visual es capaz de adquirir una mayor cantidad de información de manera más rápida. Un estilo de aprendizaje basado en el contacto visual nos lleva al establecimiento de ideas y conceptualizaciones, existiendo un vínculo directo entre la memorística y la relación de concepto con este estilo. Además, el poder de abstracción se vincula estrechamente con la capacidad de visualización, es decir, los alumnos con un estilo visual aprendan de manera más favorable cuando leen o pueden observar la información.
- Sistema de representación auditivo: el estilo de aprendizaje auditivo implica una representación de la información de manera mucho más secuenciada y ordenada. El pensamiento auditivo no permite al alumnado establecer una relación conceptual o elaborar mapas mentales abstractos de la misma manera que el pensamiento visual. Además, es un pensamiento más lento. A modo de ejemplo, el alumno con estilo auditivo necesita escuchar la grabación de sus pensamientos de manera procesual, un alumno con pensamiento visual, si se le olvida una palabra, puede continuar sin problemas. Sin embargo, en este tipo de estilo el alumno puede verse reflejado en una cinta de casete, si se rompe puede tener serias dificultades para continuar. No obstante, un alumno con pensamiento visual, si se le olvida un concepto, puede continuar sin mayor problema al recordar el resto del texto o la información global. además, destacar que este tipo de aprendizaje es esencial para la adquisición de un nuevo idioma o para el conocimiento de la música.
- Sistema de representación kinestésico: hay ciertas personas que procesan la información en base al movimiento, tal es el caso de las personas que aprenden un deporte. Este sistema de aprendizaje es mucho más lento que los estilos anteriores, aunque, más duradero en el tiempo. En base a esta afirmación, podemos aprender un listado conceptual de memoria, entenderlo y reproducirlo, sin embargo, en no mucho tiempo este será olvidado, no obstante, cuando aprendemos a montar en bicicleta, no se olvidará jamás. Cuando nuestro cuerpo aprende algo por memoria muscular, la probabilidad de que se le olvide es muy escasa. Por tanto, los alumnos que utilizan un estilo de aprendizaje kinestésico

necesitan más tiempo que lo demás para aprender conceptos o asimilar esquemas mentales que pueden ser utilizados en un examen, sin embargo, otras actividades mucho más tangibles como las prácticas de laboratorio o proyectos, les serán más sencillas de adquirir, ya que este perfil de alumnado necesita el movimiento como principal fuente de aprendizaje, de tal modo, es común que en ocasiones, mientras estudian, se desplacen de un lado a otro o se balanceen, buscando satisfacer sus necesidades de aprendizaje en relación al movimiento.

Por otro lado, Ramírez (2019) señala otra clasificación de estilos de aprendizaje expuesta por Fleming y Mills (1992 citado en Ramírez, 2019), profesores de la Universidad de Lincoln (Nueva Zelanda), quienes clasificaron los estilos de aprendizaje de cada persona en función de su capacidad sensorial para procesar la información. Al igual que los autores anteriores, consideran que las personas reciben la información de los sentidos y es el cerebro el que selecciona la información que considera pertinente. Esta selección viene dada tanto del medio mediante el cual reciben la información como de los intereses de cada individuo, considerando que cada persona predomina en un tipo de percepción sensorial, unos destacarán más en la visual, otros en la auditiva y otros en el resto de sentidos. Esta clasificación atiente a cuatro estilos de aprendizaje, los cuales se recogen bajo la sigla de VARK como acrónimo de las palabras en inglés:

- Visual (visual)
- Lectoescritura (Reading and writing)
- Auditivo (aural)
- Kinestésico (kinesthetic)

En base a la clasificación expuesta por Kolb citado en Díaz (2012), los estilos de aprendizaje son:

- Divergente. Atiende a un perfil de alumnado más observador y reflexivo. Tiene una mayor preponderancia a pensamientos creativos y producir ideas imaginativas. Este tipo de alumnado suele caracterizarse por el aprendizaje a través del movimiento, una mayor creatividad, flexibilidad, tendiendo a romper con las normas establecidas desde una perspectiva de la vida más informal.
- Asimilador. Prefiere un aprendizaje combinado donde se trabaje de manera simultánea, la observación basada en la reflexión junto a aprendizajes más abstractos. Este perfil de alumnado suele caracterizarse por la creación de modelos

más teóricos basados en estilos enfocados a la reflexión, análisis, organización, metodologías, entre otros. Suelen ser más lógicos y racionales.

- **Convergente.** Se refiere a un alumnado que combina en mayor medida los conceptos abstractos con aprendizaje basado en experimentar, de manera activa, y descubrir nuevos conceptos por sí mismo. Este tipo de alumnado tiende a aplicar ideas prácticas, involucrándose a fondo con el tema objeto de estudio, teniendo facilidad para buscar ideas e implementar soluciones factibles para aplicar la teoría por medio de la práctica.
- **Acomodador.** Es un perfil de estudiante que tiene mayor facilidad para combinar la experimentación, de manera activa con experiencias concretas de aprendizaje. Se caracteriza por tener una mayor predisposición para adaptarse a cualquier situación dada. Por lo general, es un perfil más observador, atento a los detalles, tiene mayor intuición al anticipar hechos o soluciones, así como una alta capacidad para conectar conocimientos.

Figura 3.

Estilos de aprendizaje



Fuente: Díaz (2012)

Por otro lado, siguiendo la teoría expuesta por Kolb (1984) y su teoría del aprendizaje por medio de experiencias, así como del aprendizaje por medio del desarrollo (Honey y Mumford, 1986; Alonso, Gallego y Honey, 1995), los estilos de aprendizaje

pueden ser catalogados respecto a cuatro estilos, los cuales responden a las preferencias individuales del alumnado. Estos estilos son:

- El activo. Este tipo de aprendizaje se basa en experiencias directas vinculadas a la animación, improvisación, descubrimiento, entre otras.
- El reflexivo. Este estilo de aprendizaje se vincula a la observación y recogida de datos procedentes de la observación o experiencias de manera receptiva, analítica o racional.
- El teórico. Se fundamenta en el establecimiento de conclusiones de manera lógica, metódica, objetiva y crítica.
- El pragmático. Se basa en el aprendizaje experiencial por medio de la búsqueda de una práctica constructiva donde el alumno tiene un rol experimentador, práctico o técnico.

Por otro lado, el modelo expuesto por Newble y Entwistle citado en Pintrich (1998) diferencia entre tres estilos de aprendizaje:

- El enfoque superficial. Se caracteriza por los matices memorísticos, con la finalidad de aprender, de manera mecánica mediante la memorización. El estudiante que sigue este tipo de aprendizaje se centrará en hechos específicos sin establecer relaciones entre los contenidos aprendidos. La intencionalidad de este tipo de aprendizaje se basa especialmente en la promoción o acreditación de un examen concreto, caracterizado por el miedo al fracaso. Por tanto, el alumno estudia aquello que sabe que se va a evaluar sin atender al aprendizaje permanente o significativo. Por lo general, no disfruta del aprendizaje cuando se lleva a cabo de este modo, ya que este es visualizado como una imposición u obligación más que como un medio de disfrute y enriquecimiento personal.
- El enfoque profundo. Se relaciona con la comprensión o conexión de ideas, conocimientos o experiencias. El estudiante será capaz de investigar los aspectos globales del aprendizaje, disfrutando el proceso y acompañándolo de actitudes críticas y reflexivas. El alumno tendrá la incertidumbre o curiosidad por comprender los contenidos que se le presenten, lo cual conlleva a una interrelación de ideas y una conexión con nuevas informaciones relacionadas con los conocimientos previos.

- El aprendizaje estratégico. Este tipo de aprendizaje tiene intención de desembocar en éxito, es decir, el estudiante, además de buscar buenas calificaciones y ofrecer una visión positiva sobre sí mismo, asume actitudes competitivas hacia el resto de compañeros. Su finalidad es destacar y sacar las mejores notas, resaltando sobre el resto.

Este modelo de aprendizaje se vincula estrechamente con los objetivos que el estudiante pretende alcanzar, tanto de manera intrínseca como de manera extrínseca. Cuando la motivación es extrínseca, los estudiantes se enfocan al resultado, el premio o el reconocimiento externo. Por el contrario, cuando la motivación es intrínseca, los propósitos se corresponden con fines personales como la superación, los retos o la propia curiosidad (Varela, 2006).

Los estudiantes con objetivos intrínsecos suelen interesarse por la mejora de sus competencias y conocimientos. Por tanto, se disponen a utilizar estrategias de autorregulación y un estilo de aprendizaje profundo. Por otro lado, los alumnos cuyas metas son extrínsecas, tratan de mostrar continuamente sus capacidades, con el fin de mostrar a todos de qué es capaz más que de intentar superarse a sí mismo como una mecánica de ambición o autosuperación. Sin embargo, no emplean estrategias de autorregulación, por tanto, su estilo de aprendizaje es más superficial (Varela, 2006).

En el caso del estilo estratégico, esta autora señala que la motivación tiene diferentes tipos de metas, tanto intrínsecas como extrínsecas, no obstante, predominan las extrínsecas.

Finalmente, con referencia a la adquisición de aprendizajes en función de los hemisferios del cerebro, Varela (2006) señala que allá por 1981 tras ganar el premio Nobel Robert Sperry sobre su investigación referente a los hemisferios cerebrales como medio para procesar la información, se ha ampliado el campo de conocimiento sobre esta temática. A este respecto, los avances técnicos y científicos corroboran la especialización de ambos hemisferios para asignarse tareas predominantes en la adquisición de información.

El hemisferio cerebral izquierdo tiene un papel más analítico al procesar la información de forma lógica y procesual. El modo de otorgar sentido a la información se sustenta en la descomposición y separación de sus componentes para entender las características que lo conforman. Habilidades como las funciones del lenguaje o la

competencia comunicativa, el razonamiento lógico y el pensamiento analítico se vinculan, de manera inherente, a este hemisferio. Entre los conceptos que se relacionan con el hemisferio izquierdo, destacamos los siguientes (Varela, 2006): análisis, comprensión y manejo de símbolos, lógica, pensamiento lineal (ordenado y paso a paso), razonamiento deductivo, matemático, estabilidad, minuciosidad, preciso y detallista (p. 8).

Por otro lado, el hemisferio cerebral derecho es considerado como más creativo, procesando la información de una manera integral en referencia a los detalles que la componen. Se vincula a la intuición y la habilidad de crear o imaginar. Habilidades como la percepción espacial, visualización o creatividad toman especial valor en este hemisferio cerebral, ya que la mayor parte de las capacidades artísticas se corresponden con este a nivel de ritmos, colores, formas, sueños o pensamientos abstractos. Algunos de los conceptos relacionados con este hemisferio, tal y como señala Varela (2006) son: “intuitivo, artista, síntesis, visión global o general, emotivo, creativo, simultáneo (diversidad de actividades e intereses al mismo tiempo), vive al instante, contacto humano” (p. 9).

Por otro lado, Varela (2006) establece ciertas diferencias entre el funcionamiento cerebral de hombres y mujeres, considerando el superior desarrollo del hemisferio cerebral derecho en hombres, siendo común un desarrollo de las habilidades espaciales y una mayor rapidez de reacción, la cual se puede observar en actitudes agresivas o impulsivas.

Las mujeres presentan una menor asimetría entre ambos hemisferios, no obstante, el hemisferio cerebral izquierdo denota un mayor desarrollo que el derecho. Las habilidades que esto les proporciona radican en una mayor agilidad verbal, menos agresividad y mayor capacidad de atención, pudiendo atender a varias cosas, al mismo tiempo, con mayor facilidad. Además, el desarrollo del hemisferio izquierdo se vincula a una mayor capacidad para prever, organizar y planificar, habilidades más desarrolladas en mujeres que en hombres. No obstante, las diferencias entre hombres y mujeres se ven influenciadas por modificaciones vinculadas al contexto familiar, escolar, social y cultural.

A este respecto, Ontoria, Gómez y Molina (2003) se apoyan en la idea de que el sistema educativo occidental y la sociedad actual sienten especial predilección por las

habilidades vinculadas al hemisferio cerebral izquierdo, emitiendo cierta discriminación a las habilidades relacionadas con el hemisferio cerebral derecho, considerando menos importantes estas habilidades al alejarse de las capacidades comunicativas y matemáticas. El dominio del modelo científico incide en la importancia de la lógica y en el análisis, no obstante, cada día se incide más en la importancia de integrar ambos hemisferios con el fin de mejorar la capacidad de aprendizaje, la incorporación de análisis y razonamientos lógicos junto a la creatividad, imaginación e intuición.

Finalmente, cabe destacar la clasificación expuesta por la autora Oxford (1990):

- El uso de los sentidos en el estudio y trabajo. El sentido visual implica el aprendizaje por medio de recursos visuales como por ejemplo libros, vídeos, esquemas o gráficos, entre otros. El auditivo implica la elección de actividades vinculadas a la audición y a la escucha activa por vía oral, como por ejemplo debates, canciones, audiciones, etc. El manual de intervención implica la realización de proyectos o experimentos.
- Tratar con otros individuos fomentando la extroversión, lo cual conlleva al aprendizaje por medio de la diversión, disponiendo de una amplia variedad de actividades de índole social que impliquen continua interacción. Por el contrario, la introversión implica un aprendizaje donde el alumno tiende a formas más independientes o a trabajar con una persona a la que conozcan previamente.
- Desenvolverse en diferentes situaciones. Por un lado, tenemos un estilo de aprendizaje intuitivo, el cual se basa en la orientación hacia el futuro, incidiendo en las posibilidades de cada individuo y disfrutando de sus pensamientos abstractos con las conjeturas que ello conlleva. Por otro lado, encontramos un estilo de aprendizaje concreto y secuencial, el cual se orienta hacia actividades secuenciadas.
- Enfrentarse a las tareas. Por un lado, tenemos la orientación cerrada, la cual se ciñe a respetar las normas y fechas, teniendo cuidado con las tareas que se desarrollan y planificando el futuro, optando por la claridad y organización en la toma de decisiones. Por otro lado, encontramos la orientación abierta, donde los estudiantes se decantan por el aprendizaje por descubrimiento, optando por cierto desorden, además prefieren aprender sin regirse por normas o fechas, posponiendo las decisiones que deban tomar.

- Tratamiento de las ideas. Por un lado, encontramos el estilo global, el cual se limita a la obtención de la idea principal, adivinando los significados y haciendo conjeturas sobre los posibles finales de una historia o secuencia. Por otro lado, encontramos el estilo analítico, el cual se rige más por los detalles, la lógica o el contraste de aprendizajes, disponiendo de reglas concretas.

En líneas similares Richards y Lockhart (1998) exponen la siguiente clasificación sobre estilos de aprendizaje:

1. Estilo de aprendizaje concreto. Los alumnos con este estilo de aprendizaje con más afectivos y sociales. Además, emplean métodos directos y activos para procesar la información, mostrando actitudes curiosas, espontáneas, estando dispuestos a ponerse en situaciones de riesgo. Huyen del aprendizaje rutinario, prefiriendo experiencias más visuales e interactivas.
2. Estilo de aprendizaje analítico. El alumnado con prevalencia a usar este estilo de aprendizaje tiene una mayor predominancia a presentar la información de manera lógica, didáctica y racional. Son más independientes, teniendo la habilidad de resolver problemas de manera autónoma e investigando sobre nuevas ideas o principios.
3. Estilo de aprendizaje comunicativo. El perfil del alumnado que presenta este estilo de aprendizaje suele ser mucho más autónomo, presentando cierta predilección a la estimulación social y a la toma de decisiones. Necesitan el refuerzo de otras personas y sus aportaciones, incidiendo en la interacción, aprendizaje y puesta en común de manera democrática.
4. Estilo de aprendizaje basado en la autoridad. Este tipo de alumnos sienten predilección por la enseñanza tradicional, es decir, prefieren que el docente les guíe y ejerza su autoridad pertinente. No sienten interés por el aprendizaje por descubrimiento, ya que les es más útil que les digan directamente qué deben hacer y cómo hacerlo. Prefieren que la acción didáctica transcurra en base a lo previamente establecido. Suelen ser responsables, estructurados, secuenciados y fiables.

Finalmente se concluye este apartado con la siguiente conclusión.

Según Cohen (1998), cuando los alumnos son conscientes de cuáles son sus preferencias para aprender, debe serles más fácil darse cuenta de porqué prefieren emplear

determinadas estrategias de aprendizaje y no otras. Por ejemplo, si los alumnos tienen unas preferencias de estilo globales, seguramente les gustará emplear estrategias de comprensión escrita que les ayuden a comprender lo esencial de un artículo - como, por ejemplo, usar inferencias cuando las ideas en un texto no aparecen explícitamente. Si, por el contrario, les gusta más centrarse en los detalles, probablemente se sentirán incómodos si usan un enfoque global y preferirán tener claro el significado de determinados elementos del texto antes de intentar entender la idea principal.

2.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Desde una perspectiva basada en la psicología diferencial y la psicolingüística, los estilos de aprendizaje para la adquisición de una segunda lengua en el contexto académico nos lleva a definirlos como “rasgos comportamentales de tipo cognitivo, afectivo y fisiológico que el sujeto en proceso de formación bilingüe desplegaría en las diversas actividades de aprendizaje/adquisición y uso de una lengua adicional a su LM, en respuesta a determinados ambientes de aprendizaje escolar” (Loaiza y Galindo, 2014, p. 298).

Enfocándonos en la perspectiva del bilingüismo en el ámbito escolar, cabe destacar que este proceso educativo suele iniciarse en la etapa primaria entre los 7 y los 12 años de edad, determinando una aproximación a la adquisición de una segunda lengua o bilingüismo desde las primeras edades. En base a las aportaciones de Piaget (1972) el cual entiende el aprendizaje constructivista en base a las etapas del desarrollo, los niños con estas edades se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, que se caracterizan por un pensamiento concreto (relacionado con una realidad concreta, más objetiva y tangible), pensamiento reversible (entender diversas dimensiones y relaciones con los demás) (Signoret, 2013).

En este sentido, podemos entender el periodo de las operaciones concretas como un pensamiento lógico basado en la experimentación y manipulación de la realidad, con ciertas connotaciones abstractas que llevarán al alumnado a planteamientos cognitivos, afectivos y fisiológicos en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Oxford (2003) definía los ámbitos sensoriales y de percepción como enclave para entender los estilos de aprendizaje en la formación bilingüe para la etapa de Educación

Primaria, considerando las habilidades kinésicas, visuales, auditivas y táctiles como motor para el incentivo del aprendizaje bilingüe. Según esta autora, estos ámbitos conforman los factores más significativos vinculados al aprendizaje de una lengua extranjera.

A este respecto, autores como Dunn y Dunn (1979) y Price, Dunn y Sanders (1980), tras el análisis de diferentes estudios, comprobaron que los alumnos de menor edad predominaban en estilos de aprendizaje táctil y kinestésico, sin embargo, con la madurez se iban revocando estas preferencias y desarrollaban, en mayor medida, un estilo de aprendizaje visual y auditivo, los cuales son clave para la recogida y retención de información fomentando la comprensión y el aprendizaje lector entre otros. Otros autores como Carbo (1983) trataron de correlacionar los estilos de aprendizaje con la capacidad para la adquisición de hábitos lectores, ante lo cual destacaron que los alumnos con un estilo de aprendizaje predominantemente visual y auditivo tenían un nivel lector superior a los alumnos con un estilo de aprendizaje táctil y kinestésico.

En líneas similares, la evolución desde las percepciones kinestésicas a las auditivas reafirma el planteamiento expuesto por Bialystok (2003) quien considera que la adquisición de una segunda lengua permitirá al niño asociar la abstracción y el análisis, permitiéndole avanzar desde un estilo de aprendizaje cognitivo dependiente hacia un estilo de aprendizaje independiente, enfocado a sus capacidades cognitivas. Estas capacidades cognitivas serán básicas para adquirir una segunda lengua, así como para detectar componentes fonéticos por medio de canales auditivos.

En esta misma vía basada en las capacidades cognitivas, Navarro (2001) comprobó que el alumnado de Educación Primaria con predisposición a aprender una segunda lengua es dependiente del docente y comunicativo en su mayor parte. Por el contrario, el número de alumnos con capacidades cognitivas analíticas, sintéticas y concretas desciende notablemente. Esta dependencia hacia el profesorado podría justificarse desde una perspectiva donde los alumnos aún necesitan el apoyo docente para la creación de pensamientos abstractos, analíticos y deductivos para el aprendizaje de una segunda lengua. De manera paralela, este estudio demuestra que en los últimos años de la etapa de primaria se puede visualizar una mayor preponderancia hacia estilos de aprendizaje analíticos y con pensamientos más abstractos.

Tras hacer una mirada retrospectiva desde una visión psicolingüística, Loaiza y Galindo (2014) señalan en base a los estudios que interrelacionan los estilos de aprendizaje con la formación bilingüe o enseñanza de una lengua extranjera en la Educación Primaria aspectos como:

- Los niños adquieren una mayor dependencia de campo a nivel cognitivo, el cual se relaciona con una visión relacional y contextual del proceso de aprendizaje, la cual utilizarán para interpretar informaciones y utilizarlas desde un enfoque funcional. No obstante, esta dependencia de campo también los lleva a una necesidad hacia la figura docente y a la creación de hábitos comunicativos.
- Hay una mayor presencia de estilos de aprendizaje kinestésico y táctil en los alumnos de los primeros cursos, así como una mayor preponderancia hacia estilos de aprendizaje visuales y auditivos entre los alumnos de cursos más avanzados dentro de la etapa de primaria, asociados a los procesos madurativos, lo cual conlleva a mayores índices analíticos y reflexivos en la lingüística dentro del aprendizaje de una segunda lengua.

El concepto de estilos de aprendizaje para la adquisición de una lengua extranjera fue propulsado por Keefe (1988), diferenciando entre rasgos comportamentales a nivel de cognición, afectividad y fisiología que un estudiante de una segunda lengua despliega en las diferentes actividades de aprendizaje para el conocimiento de una segunda lengua en función del contexto escolar en el que se encuentre. Dicho concepto expuesto por Keefe (1988), fue complementado con la perspectiva expuesta por Kolb (1976) comprendiendo que estos rasgos de comportamiento responden a una fuente genética configurada por la interacción de las personas con el medio en el que se desarrollan. Kolb (1976) señala la percepción y el procesamiento de la información como pilares básicos que conforman los cuatro estilos de aprendizaje (asimilador, acomodador, divergente y convergente), ya que llevarán al individuo a desarrollar una tarea en la adquisición de una nueva lengua. Por su parte, diferencia entre dos dimensiones del aprendizaje:

1. Desarrollo de la tarea por medio de la observación reflexiva o la experimentación activa.
2. Responder a la experiencia de un modo emocional por medio del pensamiento y la conceptualización abstracta, o del sentimiento por medio de la experimentación concreta.

A este respecto, los estudios desarrollados sobre investigación de psicolingüística en bilingüismo demuestran que el empleo de varias lenguas favorece el desarrollo de la creatividad, el pensamiento divergente, así como la flexibilidad cognitiva (Carringer, 1974; Scott, 1973). Estos factores son considerados desde el modelo expuesto por Kolb (1976) como un modo de entender que la persona bilingüe con un estilo de aprendizaje divergente podría desarrollar niveles altos de creatividad para el desarrollo de diversas lenguas, debido a su capacidad para crear alternativas del lenguaje que proporcionen una solución a los problemas dados, especialmente en los procesos argumentativos.

Considerar el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva ejercitar una práctica docente reflexiva, productiva y funcional, donde se implican de manera inherente procesos afectivos, cognitivos y metacognitivos, a nivel personal, y social fundamentado en la interacción. Para ello, se ha establecido un vínculo directo de las siguientes competencias (Arteño *et al.*, 2018):

- Destrezas comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Atributos funcionales del lenguaje: comprensión, análisis y producción.
- Estilos de aprendizaje

De este modo, el equipo docente debería considerar el estilo de enseñanza, así como el estilo de aprendizaje de sus estudiantes, con el fin de fomentar estrategias y procedimientos que garanticen la adquisición de la segunda lengua de una manera más factible y satisfactoria (Nunan, 1991; Hernández, 2004; Franco, 2004; Manzano, 2007).

Otro modo de enfocar la adquisición de una lengua extranjera considerando los estilos de aprendizaje es desde un enfoque globalizador en el que las TIC cumplen un papel fundamental. Tal y como expone Prado (2004) las Teorías de los Estilos de Aprendizaje se han convertido en un exponente ineludible para explicar por qué un grupo de estudiantes aprende de manera distinta aun empleando técnicas similares.

A este respecto, la incorporación de las TIC teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje ubicados en el aula de francés como aprendizaje de una lengua extranjera, ha generado un enfoque educativo y comunicativo donde el alumnado aprende por medio de entornos de aprendizaje virtual. Dichos entornos implican un nuevo modo de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje donde confluyen estudiantes cuyos estilos de aprendizaje difieren y muestran un procesamiento de la información visual, auditiva o kinestésica. En este sentido, Loaiza, Otilia, y Zapata (2017) señalan que el modo de

aprender o practicar una nueva lengua se situará en un estilo pragmático, reflexivo, empírico o teórico.

Teniendo como referencia algunos estudios de estilos de aprendizaje con su correspondiente incidencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la investigación llevada a cabo por Núñez (2008) persigue el objetivo de ayudar al alumnado con la reflexión sobre el modo de aprendizaje, considerando las habilidades, estilos de aprendizaje que sigue cada uno de ellos, así como la relación de los mismos con el nivel de retención de la información verbal en lengua extranjera: francés. Los resultados extraídos de dicho estudio muestran una elevada predominancia por parte del alumnado para utilizar el estilo visual por encima del auditivo y el táctil. Además, esta variable fue considerada en el campo de la memoria, el recuerdo y el reconocimiento, obteniendo resultados similares donde destaca la memoria visual frente a la memoria auditiva, así como una predominancia del reconocimiento por delante del recuerdo.

En líneas similares, el estudio desarrollado por Gaeta, Juárez y Sánchez (2017) tiene como objeto el análisis entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en lenguas extranjeras. Para ello, se tomó una muestra de 41 estudiantes, los cuales tuvieron que responder a un cuestionario sobre estilos de aprendizaje. Estos resultados auguran una predominancia hacia un estilo de aprendizaje teórico, seguido de un estilo reflexivo. Además, los estudiantes cuyo rendimiento académico es calificado de sobresaliente, se ha comprobado que sienten mayor predominancia hacia un estilo de aprendizaje activo y teórico, en contraposición a los estudiantes con calificaciones o rendimiento académico inferior, los cuales presentan un estilo de aprendizaje pragmático.

Por otro lado, el estudio llevado a cabo por Arteño *et al.* (2018) hace una comparativa con muestras obtenidas de diferentes países y diferentes culturas. A este respecto, de Cuba expone el trabajo expuesto por Manzano (2007) donde los estudiantes de una nueva lengua extranjera sienten mayor predominancia hacia un estilo de aprendizaje pragmático, seguido de un estilo de aprendizaje activo. En segundo lugar, el estudio desarrollado por Gallego y Martínez (2003) muestra un alumnado con un estilo de aprendizaje fundamentalmente activo, seguido de teórico y pragmático en el aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo menos notorio el estilo de aprendizaje reflexivo. En tercer lugar, en Venezuela (Bolívar y Rojas, 2008) predomina el estilo de aprendizaje pragmático, seguido del teórico, reflexivo y una menor incidencia en el aprendizaje activo. Y, en cuarto y último lugar, se analiza el estudio expuesto por

Camacho, Chiappe y López (2012) donde se expone una clara predominancia por el estilo de aprendizaje reflexivo, siendo mucho menos significativo el desarrollo de estilos de aprendizaje teórico, activo y pragmático.

Esta comparativa lleva a Arteño *et al.* (2018) a extraer resultados que se alejan de la uniformidad, aunque en tres de ellos se muestra una mayor predominancia hacia los estilos pragmático y teórico. No obstante, este análisis comparativo muestra unas claras diferencias entre los estilos de aprendizaje individuales y la influencia del contexto sociocultural para el desarrollo de uno u otro estilo en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

3.1. DEFINICIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje conforman un cúmulo de procedimientos cognitivos que afectan, de manera directa, en el proceso educativo. En este sentido, son numerosas las definiciones expuestas por la literatura científica acerca de esta terminología, la cual procede inherentemente de los estilos de aprendizaje presentes en cada individuo en su propio proceso educativo. A este respecto, se hará una revisión teórica de las diferentes perspectivas expuestas sobre el estado del arte de las estrategias de aprendizaje en los últimos años. Para ello, nos basaremos en los orígenes del concepto y en las teorías expuestas desde una perspectiva basada en la adquisición de una lengua extranjera.

A este respecto, las estrategias de aprendizaje son definidas por Gargallo (1999, p.38) como “el conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice”.

En esta misma línea, autores como Oxford (1990) amplía la visión de estrategias de aprendizaje, entendiéndolas como un modo en que el estudiante es capaz de aprender más rápido, más fácil, de manera más efectiva y, sobre todo, disfrutando, de una manera placentera, de su proceso educativo. Esto nos lleva un paso más allá, ya que mientras otros autores consideran las estrategias de enseñanza desde una perspectiva cognitiva

simplemente, esta autora las considera desde una esfera basada en el placer, donde el aprendizaje es visualizado, de una manera agradable, para adquirir nuevos conocimientos.

Oxford (1990) determina las siguientes características de las estrategias de aprendizaje:

- Potencian el logro de la competencia comunicativa.
- Son una herramienta útil para dirigir el aprendizaje de los estudiantes.
- Se orientan hacia los problemas en el aprendizaje.
- Implican el tratamiento de las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales.

Esta definición es completada por Gargallo (1999) con los conceptos de “autonomía en el aprendizaje” y “autoaprendizaje” (p.38). En este sentido, autonomía en el aprendizaje se entiende como un término estrechamente interrelacionado con el concepto de estrategias, ya que las estrategias de aprendizaje son claves para la hacer del estudiante un sujeto autónomo. A este respecto, Marins (2010) señala la importancia en la adquisición de la competencia para aprender a aprender como un enfoque esencial mediante el cual triangular psicología, didáctica y pedagogía, así como la enseñanza de lenguas extranjeras para construir alumnos autónomos e independientes.

La elección de la estrategia cognitiva más acorde a cada estilo de aprendizaje va a estar determinada por los intereses y motivaciones del alumnado, aun teniendo en consideración que podemos hacer uso de una u otra estrategia en función de las necesidades individuales de cada niño. Autores como López (2009) y Terrón (2020) aluden a la versatilidad de las estrategias de aprendizaje para organizar, planificar, dirigir y controlar una situación de aprendizaje.

Además, sostiene que el uso de estrategias de aprendizaje va a facilitar el alcance de logros de aprendizaje al utilizar técnicas de adquisición de conocimientos en relación a la capacidad para manejar textos, imágenes, diagramas, con el fin de lograr un objetivo de aprendizaje común y unificado.

Las estrategias de aprendizaje son definidas como procedimientos utilizados para el aprendizaje, a nivel generalizado y, por ende, en el aprendizaje de la lengua no materna. Estas estrategias se diferencian de los procedimientos de aprendizaje en el hecho de que las estrategias se enfocan hacia la consecución de un objetivo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Franco, 2004).

Esta misma autora sostiene la idea de que las estrategias de aprendizaje van más allá de los propios procesos psicológicos de cada individuo, es decir, las relaciones sociales y la interacción ante la enseñanza de una lengua no materna, van a ser factores clave para la adquisición de la misma.

La autonomía que conlleva al desarrollo integral del alumnado se sostiene sobre el correcto uso de las estrategias de aprendizaje, las cuales conllevan la movilización de aprendizajes cognitivos basados en la observación, comparación, ordenación y clasificación, así como de aprendizajes analíticos, sintéticos, críticos, argumentativos, reflexivos, creativos e imaginativos.

El proceso de aprendizaje es producto de la interacción y participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, utilizando sus conocimientos previos y capacidades intelectuales para la adquisición de nuevas informaciones, fundamentadas bajo la motivación por el aprendizaje, conformando en su conjunto, las destrezas básicas para la aplicabilidad de las estrategias de aprendizaje (González, Pulido y Díaz, 2005).

Autores como Díaz y Orrego (2010) hacen un breve recorrido por las definiciones más representativas de las estrategias de aprendizaje, destacando conceptos como actuaciones previamente diseñadas con el fin de llevarlas a cabo en base a unos objetivos establecidos. A su vez, estas estrategias de aprendizaje pueden ser entendidas como una secuencia progresiva para la inclusión de diversos procedimientos y actividades escogidas con el objetivo de adquirir conocimientos, almacenarlos y utilizarlos de manera eficiente. Además, son entendidas como la planificación de los propios procesos cognitivos, es decir, implican la utilización de los diferentes recursos mentales, los cuales se encuentran correlacionados con otros procesos cognitivos.

Estos autores, además, catalogan las estrategias de aprendizaje como microestrategias fundamentadas bajo los conceptos de repetir y elaborar con el fin de favorecer la adquisición, almacenamiento y organización de las nuevas informaciones, estimulando la conciencia del alumno en su propio proceso de aprendizaje (Monereo, 1991).

La importancia de las estrategias de aprendizaje ha ido evolucionando de manera vertiginosa desde sus inicios expuestos por McKeachie *et al.* (1985) y Beltrán (1993, 1995) hasta ahora. Su trascendencia ha podido observarse en congresos, conferencias, revistas y escaparates académicos y, lo que es más importante, se han configurado como

un importante constructo para la programación de intervención ofreciendo apoyo y cobertura a muchas de las ideas que han supuesto un cambio en el paradigma educacional.

Estos motivos, tal y como expone Beltrán (1993), las definen como un concepto clave en la investigación psicopedagógica, reseñando su papel mediador en los estímulos y respuestas de las acciones educativas, lo cual ha alejado los planteamientos educativos de las acciones mecánicas de aprendizaje fundamentadas en exposiciones teóricas de los contenidos, sin la exposición de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la elaboración de programas que podrían constituir un vehículo para la mejora del rendimiento escolar.

La influencia psicopedagógica ejercida por las estrategias de aprendizaje atiende a tres razones ineludibles: querer, poder y decidir (Weinstein, 2002). Estas razones son esenciales para la toma de decisiones (decidir), para el desarrollo de la capacidad (poder) y la motivación hacia el aprendizaje (querer) desde una perspectiva donde la conducta y el contexto escolar tienen un papel relevante.

Tal y como exponía Ausubel (1968), el modo de aprender de manera significativa pasaba por la condición de querer aprender. De tal modo, Beltrán (1993) sostiene que las estrategias de apoyo son un vehículo a través del cual los estudiantes van a tener una mejor disposición hacia el aprendizaje. No obstante, estos hechos desembocan en irremediables consecuencias adversas, ya que muchos estudiantes se cierran a las puertas del aprendizaje, no poniendo interés al mismo. Este hecho va más allá de la propia motivación intrínseca, quizá, la solución radique en ofrecerles otros recursos u otro modo de concebir los aprendizajes. Por ello, el papel de las estrategias de aprendizaje radica en el fortalecimiento de la voluntad del alumnado en su deseo natural de saber y descubrir.

Las estrategias de aprendizaje pueden ser un favorecedor de ese instinto natural, de tal modo, estrategias basadas en el desarrollo de la curiosidad, la confianza, la autonomía, el desafío o el disfrute, podrían ser un elemento fundamental para fomentar el espíritu de sabiduría y conocimiento del alumnado. Por su parte, las estrategias de aprendizaje se vinculan estrechamente a la capacidad, es decir, tener voluntad no es suficiente, aunque sí necesaria. La capacidad para el aprendizaje se fundamenta en tres habilidades básicas: selección, organización y elaboración de la información y el conocimiento. Estas habilidades se apoyan en las estrategias cognitivas, que son las

encargadas de transformar la información seleccionada, organizada y elaborada en conocimiento.

La importancia de las estrategias cognitivas, tal y como evidencia Beltrán (1993) se visualiza en el cambio social producido en el momento en que la sociedad industrial pasa a convertirse en sociedad de la información. La sociedad de la información se caracteriza por ser un recurso a través del cual potenciar y ampliar la mente humana, no obstante, la información por sí misma no puede convertirse en un mecanismo para el desarrollo de la mente humana, sino que debe ser transformado en conocimiento, por tanto, la sociedad de la información es revocada por la sociedad del conocimiento.

El conocimiento implica una estructuración, significación y dirección de la información, de tal modo, la manera de alcanzar dicho conocimiento radica en la activación de estrategias que faciliten el hecho de ordenar la información, seleccionarla y elaborarla. Por otro lado, si valoramos en líneas similares la conducta humana, aprender implica tomar decisiones y decidir qué estrategias metacognitivas permitirán al estudiante planificar la tarea, controlarla y evaluarla acorde a sus necesidades de aprendizaje (Beltrán, 1993).

Autores como Hattie, Biggs y Purdie (1996) exponen tres tipos de intervención para la mejora de las habilidades de estudio en relación a las estrategias de aprendizaje: por un lado, encontramos la habilidad afectiva, la cual se focaliza en aspectos desvinculados de las capacidades cognitivas y centradas en la motivación, autoestima y autoconcepto; por otro lado tenemos la habilidad cognitiva, referida a las estrategias para procesar la información por medio de resúmenes o extracción de ideas principales o secundarias; y, por último están las habilidades cognitivas, enfocadas a la planificación, control y evaluación de los aprendizajes de un modo basado en la autorregulación.

La importancia de las estrategias de aprendizaje es un hecho irrefutable. Sin embargo, los autores más relevantes de este campo de estudio aún presentan discrepancias en la definición de estrategias, así como en los límites que las separan de otros constructos similares (Beltrán, 2003). A este respecto, Beltrán (2003) expone tres conceptos que pueden parecer similares pero que, sin embargo, pueden resultar muy confusos. A nivel más específico, diferencia entre procesos, técnicas y estrategias.

- El término *proceso de aprendizaje* se vincula a la cadena de actividades de gran volumen, operaciones mentales adheridas al proceso de aprendizaje tales como la

atención, comprensión, transferencia, reproducción o adquisición de contenidos, tanto de manera conjunta como individual. Estas actividades se caracterizan por su perfil hipotético, encubierto y poco visible, lo cual las conforma como actividades de difícil manipulación.

- Las *técnicas de aprendizaje* hacen referencia a la elaboración de esquemas o resúmenes, las cuales se caracterizan por ser de mayor visibilidad, operativas y, por tanto, más manipulables.
- Las *estrategias de aprendizaje*, según este autor, difieren de los dos constructos anteriores en que son menos visibles que las técnicas y menos encubiertas que los procesos. De tal modo, podemos entenderlas como la organización que los estudiantes hacen sobre los datos informativos, con el fin de comprender el significado codificado (Beltrán, 1993). Además, las estrategias de aprendizaje no pueden ser reducidas a meras técnicas de estudio, pues tienen un perfil intencional que conlleva a la planificación de la acción, a diferencia de las técnicas que son más rutinarias y mecanizadas. En definitiva, las estrategias pueden ser definidas como los grandes instrumentos del pensamiento, los cuales permiten potenciar y extrapolar su poder a otros ámbitos del conocimiento. De manera similar al poder que tienen los instrumentos físicos sobre las habilidades físicas del hombre, las estrategias llevarán la acción del pensamiento hacia límites mentales que impliquen un nivel superior.

3.2. TIPOLOGÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Por lo que se refiere a la clasificación de las estrategias de aprendizaje en un principio, Oxford (1990) desarrolló un sistema de clasificación que contiene seis grupos de comportamientos de aprendizaje de la lengua extranjera. Este sistema se basa en la teoría de que “el estudiante es una persona integral que emplea recursos intelectuales, sociales, emocionales y físicos y por lo tanto no es simplemente una máquina cognitiva o metacognitiva de procesamiento de información” (Oxford, 1990: 20). Su objetivo era colocar las estrategias en una tipología más coherente y general y de esta forma corregir la falta de énfasis que se les otorga a las estrategias sociales y afectivas. El sistema incluye estos grupos de estrategias:

- Relacionadas con la memoria: por ejemplo, agrupar, asociar, colocar palabras nuevas en un contexto.
- Cognitivas: por ejemplo, razonar, analizar, tomar notas, resumir.
- Compensatorias: por ejemplo, utilizar sinónimos o gestos para comunicar un significado, adivinar el significado por el contexto.
- Metacognitivas: por ejemplo, prestar atención, planificar las tareas, monitorizar los errores.
- Afectivas: como reducir la ansiedad mediante la meditación o la risa, darse aliento y recompensarse.
- Sociales: como cooperar con los compañeros y hacer preguntas.

Aunque esta tipología no es la última palabra en cuanto a la clasificación de estrategias, consideramos que permite ampliar la limitada concepción tradicional de lo que sucede cuando se aprende una lengua extranjera.

Otro ejemplo es la clasificación de O'Malley y Chamot (1990) quienes diferencian entre estrategias metacognitivas, cognitivas, y sociales-afectivas. También Cohen (1998) se basa en la clasificación anterior (estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas o sociales) pero establece una división bipartita:

- Estrategias de aprendizaje: son las que un aprendiz utiliza conscientemente con el propósito de mejorar su conocimiento y comprensión de la lengua meta.
- Estrategias de uso: son las que utiliza para ayudarse a usar la lengua que ha aprendido.

En relación a la tipología y tipos de estrategias de aprendizaje, podemos hacer alusión a diferentes clasificaciones expuestas por diversos autores. En este sentido, autores como Franco, Pino y Rodríguez (2012), en su estudio de evaluación de estrategias de aprendizaje para valorar la competencia lingüística en lengua extranjera, utilizan la siguiente tipología de estrategias:

- Estrategias metacognitivas. Están vinculadas a los procesos de organización, planificación, dirección y evaluación del proceso educativo. Estos procesos implican un procedimiento ejecutivo para el planteamiento del aprendizaje y el entendimiento del mismo proceso educativo, culminando con la evaluación

de la ejecución y el análisis de resultados de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.

- Estrategias cognitivas. Implican el acto de procesar, asimilar y usar el material presente en el proceso educativo mediante la interacción y manipulación del mismo, lo cual conlleva a un aprendizaje mental, por ejemplo, mediante la elaboración de mapas mentales o adquisición de conceptos por medio del aprendizaje significativo de los conocimientos previamente interiorizados. Además, conlleva a un aprendizaje físico por medio de actividades como la agrupación de elementos para interiorizar categorías o la toma de notas sobre la información pertinente que se considere recordar.
- Estrategias afectivas. Este tipo de procedimientos se vinculan con actos afectivos, motivacionales o actitudinales. Los alumnos pueden hacer uso de sus capacidades afectivas o emocionales para afrontar el proceso de aprendizaje de manera satisfactoria.
- Estrategias sociales. Estas estrategias están estrechamente relacionadas a las estrategias afectivas, no obstante, además de los aspectos básicos de las anteriormente mencionadas, incluyen aspectos tales como la cooperación o la empatía. El alumno puede ayudarse de otra persona mediante la interacción con el fin de optimizar su aprendizaje mediante la cooperación mutua o el intercambio de preguntas para consolidar los conocimientos conceptuales que puedan surgir de la interacción social.

Tal y como mencionábamos en apartados anteriores, son diversos los tipos de estilos de aprendizaje. En relación al estilo de aprendizaje que presente cada alumno, habrá que vincularlo a estrategias metodológicas específicas de manera que fomenten en mayor medida la adquisición de conocimientos. Es necesario considerar que, aunque los alumnos de un mismo grupo posean características similares, suelen tener estilos de aprendizaje diferentes, por tanto, el docente deberá poner a disposición del grupo diversas estrategias de aprendizaje que incentive la motivación y el interés del alumnado hacia su propio proceso de aprendizaje. En base a las propuestas establecidas por Kolb citado en Díaz (2012), las estrategias de aprendizaje empleadas en el aula se pueden clasificar en torno a los diferentes estilos de aprendizaje, como, por ejemplo:

- Divergente: lluvia de ideas y observación por medio del análisis de un vídeo.
- Asimilador: observación directa y análisis de la información recabada.
- Convergente: organizar la información por medio de gráficos o mapas mentales.
- Acomodador: construcción de una maqueta o una composición artística.

Siguiendo con el modelo pedagógico expuesto por Oxford (1990) quien considera que la utilización de estrategias de aprendizaje mejora significativamente el nivel de aprendizaje del alumnado, así como la autoconfianza y autoestima, establece una clasificación de dichas estrategias diferenciando entre estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas las vinculadas a un uso de los procesos cognitivos, memorísticos y compensatorios, mientras que las estrategias indirectas incrementan los procesos metacognitivos, afectivos y sociales del alumnado. Tal y como sostiene esta autora, estrategias directas e indirectas son fundamentales dentro del proceso de aprendizaje del alumnado para la adquisición de una segunda lengua extranjera, las cuales son extrapolables a la mejora de las habilidades comunicativas como son la lectura, escritura, habla y escucha. A continuación, se presentará de forma más detallada la clasificación de Oxford (1990) en base a las aportaciones expuestas por Díaz y Orrego (2010).

- Estrategias directas
 - Estrategias de memoria. Están enfocadas al recuerdo o a los conocimientos previos sobre la lengua en su conjunto. Permite la conexión de contenidos y creación de enlaces visuales o auditivos que potenciarán el recuerdo de la información que ha sido previamente adquirida. Algunas de las actividades en relación con esta estrategia son la creación de asociaciones, establecimiento de relaciones, recuerdos, rimas, formación de imágenes mentales, visualizaciones, imitaciones, enlace de imágenes y sonidos, establecimiento de listas de palabras, búsqueda de nuevas palabras o repaso de lo previamente aprendido.
 - Estrategias cognitivas. Se vinculan a hechos intelectuales, a través de los cuales radica la necesidad de reflexionar acerca del propio aprendizaje, analizando y sintetizando lo ya aprendido. Estas estrategias permiten transformar los conocimientos aprendidos en práctica educativa por medio del razonamiento deductivo y la interpretación expresiva. Estas estrategias

implican comprensión, revisión de lo aprendido, practicar en diversos contextos, identificación de detalles y elaboración de ideas generales, resúmenes y consultas sobre diversas fuentes de reconocimiento de similitudes y diferencias en base a patrones establecidos.

- Estrategias compensatorias. Este tipo de estrategias permiten al alumnado hacer un correcto uso de los conocimientos aprendidos más allá de las propias limitaciones que tenga hacia el aprendizaje. Las estrategias compensatorias conllevan prácticas educativas como suponer o adivinar el significado de lo que se está comunicando por medio de claves o pistas, anticipar contenidos y conocimientos por medio del contexto, buscar ayuda, utilizar la mímica y el lenguaje no verbal, buscar maneras alternativas de expresión y comunicación.
- Estrategias indirectas
 - Estrategias metacognitivas. Estas estrategias van a fomentar que el alumnado sea capaz de escoger el camino o dirección en la que desea enfocar su proceso de aprendizaje, emprendiendo las acciones necesarias para su realización. Entre estas estrategias podemos encontrar acciones tales como la evaluación del proceso de aprendizaje, la asimilación de los errores, identificación de los objetivos de aprendizaje, planificación de las tareas con unos fines preestablecidos y claros, planificar los recursos materiales necesarios para la puesta en práctica de su proceso educativo, así como el establecimiento y organización de horarios de estudio que impliquen esfuerzo, responsabilidad y concentración.
 - Estrategias afectivas. Conlleva la identificación y manejo de emociones, sentimientos, intereses, preferencias o motivaciones del alumnado. Las acciones que definen este tipo de estrategias se enfocan a la relajación, consulta de inquietudes, capacidad para asumir riesgos y resolver conflictos, habilidad para desenvolverse en un grupo.
 - Estrategias sociales. Se vincula al proceso de aprendizaje desde la visión interpersonal del mismo, es decir, es un modo de establecer un vínculo social en base a la cooperación y colaboración, permitiendo que el resto evalúe su propio proceso educativo y corrijan sus fallos, formulando

preguntas o estableciendo debates, con el fin de compartir diversas informaciones e identificar el modo más idóneo para el aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje deben ser visualizadas desde su estructura y su función de manera sistemática, es decir, entre las mismas estrategias se deben establecer relaciones que lleven a la implementación de la estrategia más idónea, favoreciendo la adquisición y puesta en práctica del resto Díaz y Orrego (2010).

A nivel más específico, la tipología que se sigue en este estudio empírico atiende a la taxonomía expuesta por O'Malley y Chamot (1990) tal y como ha sido mencionado con anterioridad. A este respecto, la clasificación expuesta por estos autores expone un modelo teórico comprehensivo al estructurarse en base a ciertas estrategias específicas. Esto se presenta como una diferencia bastante significativa en relación al resto de clasificaciones expuestas por otros autores como Oxford.

En esta taxonomía, podemos diferenciar tres categorías diferenciadas, las cuales atienden a estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Haremos un breve recorrido sobre las características más representativas de cada una de ellas en base a las aportaciones de O'Malley y Chamot (1990):

Estrategias metacognitivas

Son habilidades vinculadas a la planificación, regulación y evaluación de las actividades de aprendizaje. Se caracteriza por tratarse de funciones fundamentalmente organizativas en relación a la planificación, identificación de problemas, atención selectiva, atención dirigida, autoadministración, autoevaluación y autorregulación, a nivel más específico, pasaremos a definir cada una de estas categorías de acuerdo a la definición expuesta por O'Malley y Chamot (1990), entre las cuales encontramos:

- Planificación: consiste en la anticipación del concepto o principio de organización de una actividad específica de aprendizaje; propuesta de estrategias para la realización de actividades futuras generando planes para las diferentes etapas a desarrollar, secuencias, extracción de las ideas principales o la planificación organizacional de las funciones del lenguaje.
- Identificación de problemas: localizar, de manera explícita, el punto central de la tarea con la intencionalidad de identificar aquellos aspectos que puedan suponer una problemática para resolverla, de manera exitosa.

- Atención selectiva: se trata de decidir, de manera anticipada, aquellos aspectos específicos que requieran una mayor atención para el desarrollo de la comunicación, así como los detalles contextuales que faciliten la ejecución de la actividad en sí.
- Atención dirigida: se trata de decidir, de manera anticipada, prestar una mayor atención a la generalidad de una tarea de aprendizaje obviando ciertos elementos, de manera que se pueda mantener la atención en la tarea una vez ejecutada la misma.
- Autoadministración: reconocer las condiciones idóneas para la realización de la tarea lingüística, de manera exitosa, asegurándose de que realmente se están dando dichas condiciones. Así como el control de la acción lingüística, con el fin de maximizar su uso de manera eficiente.
- Autoevaluación: analizar los resultados dados de la acción lingüística con el fin de tomar medidas para alcanzar una mayor exactitud y perfección de la tarea. Este hecho será consecuencia de cuestionar el repertorio lingüístico, así como el uso de estrategias o habilidades para la realización de la tarea iniciada. Esta estrategia, a su vez, se codifica en diferentes subestrategias:
 - a) Autoevaluación de la producción: análisis del trabajo realizado tras la realización de la tarea.
 - b) Autoevaluación de la actuación: análisis de la práctica general de la tarea.
 - c) Autoevaluación de la habilidad: análisis de la habilidad para la ejecución de la tarea.
 - d) Autoevaluación de estrategias: análisis del uso de estrategias llevadas a cabo una vez finalizada la tarea.
 - e) Autoevaluación del repertorio lingüístico: análisis del conocimiento adquirido sobre la segunda lengua en referencia a la palabra, la frase, oración o concepto.
- Autorregulación: consiste en la revisión, verificación o corrección sobre la comprensión o acción en la ejecución de la tarea. Esta estrategia se codifica en diferentes subestrategias:
 - a. Autorregulación de la comprensión: revisión, verificación o corrección de la comprensión lingüística.

- b. Autorregulación de la producción: revisión, verificación o corrección de la producción lingüística.
- c. Autorregulación auditiva: atender al sonido de las informaciones para la toma de decisiones.
- d. Autorregulación visual: atender a la vista de las informaciones para la toma de decisiones.
- e. Autorregulación del estilo: revisión, verificación o corrección del registro estilístico.
- f. Autorregulación de estrategias: hacer un seguimiento para comprobar la utilidad o efectividad de las estrategias en la tarea.
- g. Autorregulación del plan: hacer un seguimiento para comprobar la utilidad o efectividad del plan en sí.
- h. Autorregulación de la verificación: hacer un seguimiento a lo largo de la tarea sobre las acciones desarrolladas o las posibilidades de acción al respecto.

Estrategias cognitivas

Son habilidades que actúan, de manera directa, sobre la información proporcionada, de manera que el procesamiento de la misma conduce, inherentemente, a un aprendizaje. A este respecto, estas estrategias responden a funciones operativas, entre las que podemos encontrar la síntesis, selección de planes, registro de informaciones, clasificación de información, transferencia/inferencia, traducción, repetición, deducción/inducción, utilización de diversas fuentes de información, ejecución de tareas y selección de recursos lingüísticos alternativos.

Estrategias socio-afectivas

Son habilidades estrechamente vinculadas a los procesos cognitivos, es decir, aunque no constituyen un proceso cognitivo en sí, afectan directamente a los mismos. Esto se da en el modo en que los estudiantes interactúan entre iguales o con personas que utilizan el lenguaje con una misma intencionalidad comunicativa y en el control afectivo que se desarrolla en el proceso. Entre las estrategias socio-afectivas cabe destacar: la cooperación, autorrefuerzo, autoestima, autoconvencimiento, autoconcepto, preguntas aclaratorias.

3.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

El uso incorrecto de la lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras conlleva una pobre adquisición lingüística en las competencias verbales, comunicativas, estratégicas, actitudinales y aptitudinales, en la producción y comprensión oral y escrita de la segunda lengua. Este hecho suele deberse a los planes de estudio planificados desde el actual sistema educativo, el cual se enfoca al desarrollo de las habilidades lingüísticas específicas, siendo uno de los objetivos fundamentales el fomento de la lectura. Además, otra de las vertientes más usadas se fundamenta sobre bases prácticas, sin poner en auge la fundamentación teórica del aprendizaje (Manzano e Hidalgo, 2009).

Entre los contenidos curriculares pertenecientes a la enseñanza de idiomas, estos autores destacan el énfasis curricular a estructuras gramaticales y léxicas relacionadas con textos escritos. Además, otro de los aspectos más trabajados corresponde al establecimiento de ideas principales y secundarias, así como la elaboración de resúmenes sobre las ideas básicas del texto. Sin embargo, este proceso analítico, sintético, abstracto y genérico de entender el aprendizaje de un idioma se considera insuficiente, ya que la lectura es entendida como un proceso de decodificación más que de creación de significados. A esto podemos añadir que este proceso ignora los distintos modos de pensamiento lógico, juicios o conclusiones que conforman aspectos esenciales del proceso de aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante, determinados por la adquisición de conocimientos y destrezas marcados por la escasa estimulación de reflexión y autoconocimiento de estas mecánicas de aprendizaje.

A este respecto, Manzano (2007) señala que estas dinámicas curriculares no son capaces de desarrollar por sí mismas la expresión oral de los estudiantes en una lengua extranjera, no tomando ventaja de la lectura en toda su esencia. Por tanto, este autor señala en su estudio el bajo nivel de los estudiantes en la competencia comunicativa, ya que las habilidades valoradas miden destrezas que no se corresponden con el nivel comunicativo del estudiante durante su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre los problemas que conducen a estos resultados expuestos para el aprendizaje de una lengua extranjera, encontramos una serie de causas:

- Enfocar la experiencia de aprendizaje hacia el resultado más que al proceso o el camino.
- Tratar la comprensión lectora más como un proceso de decodificación que como un modo de construir nuevos significados y conceptos.
- Contemplar la comprensión desde una perspectiva pasiva y sin interacción la cual es manifestada desde los planos internos y externos.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera se ha sustentado tradicionalmente desde el perfil de sujeto-aprendiz-lector sin tener en consideración las variables psicológicas, fisiológicas, afectivas o cognitivas del estudiante. De tal modo, el aprendizaje de la lengua extranjera va más dirigido a la estructura, forma o significado en la construcción de significados basados en la comprensión. Por tanto, la docencia desde esta perspectiva se enfoca en mayor grado a un proceso mecánico, reproductivo y escasamente reflexivo.

Por tanto, tras el análisis de la problemática, (Manzano e Hidalgo, 2009) entienden que la brecha para el fomento del aprendizaje en una lengua extranjera debe ser subsanado desde estrategias que inciten a la investigación, la interacción y construcción de significados que conlleven a nuevos conocimientos. El aprendizaje de una segunda lengua persigue fines sociales sustentados en la interacción con el medio, la realidad del estudiante, así como de variables cognoscitivas que impulsan al alumnado a la creación de productos de aprendizaje por medio de la motivación afectiva, que va a ser un condicionante para el crecimiento intelectual, social y espiritual, proporcionando las herramientas necesarias para la formación y construcción de aprendizajes vinculados a una lengua extranjera.

Por otro lado, el desconocimiento de uno mismo por parte del estudiante va a ser un impedimento para comprender el proceso de evaluación, así como sus propias potencialidades o limitaciones para afrontar el proceso de aprendizaje. La función formativa del estudiante será una condición fundamental para avanzar en el dominio de estrategias y herramientas que faciliten la tarea con el fin de avanzar, de manera progresiva, en la adquisición de un idioma, adquiriendo, además, un desarrollo personal integral que inciten a la creación de estrategias de lectura (Manzano e Hidalgo, 2009).

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras nos muestra diferentes métodos y estrategias de enfocar la actividad de enseñanza y aprendizaje, así como el rol

desarrollado por docentes y discentes. Las investigaciones llevadas a cabo para entender la adquisición de una segunda lengua han contribuido en gran medida en la comprensión del proceso de aprendizaje del alumnado. A día de hoy, estas estrategias van destinadas, en mayor medida, hacia un enfoque comunicativo, el cual se sustenta por un uso del lenguaje fundamentado en actividades significativas y relevantes para el alumnado. Merece especial atención el hecho de considerar factores como el tipo de motivación, el estilo de aprendizaje de cada alumno, así como las estrategias que llevan a cabo para la adquisición de una segunda lengua. A este respecto, Tobías (1994) señalaba el modo en el que cada persona percibe la realidad a su manera, una manera única en cierto modo y adaptada al estilo de aprendizaje de cada persona. Este modo de aprendizaje está determinado por numerosos factores, los cuales nos llevan a establecer ciertas preferencias de adquisición de contenidos y refuerzo de potencialidades, entendiendo, además, las propias limitaciones o debilidades de cada persona.

La fundamentación teórica sobre la que se sustentan las estrategias de aprendizaje procede del constructivismo, ya que los conocimientos adquiridos se alcanzan bajo un método “procedimental”, fomentando que los alumnos construyan sus propias experiencias de aprendizaje, con el fin de entender y estructurar las nuevas informaciones obtenidas. En el aprendizaje basado en el constructivismo, las personas conforman sus propios conocimientos a partir de la información obtenida, desarrollando un mayor grado de autonomía en la adquisición de aprendizajes. Estas razones, tal y como expone Pérez (2011) son más que suficientes para apostar por la enseñanza basada en estrategias de aprendizaje. No obstante, cabe destacar que no todos los alumnos disponen de las herramientas necesarias para hacer uso de sus actividades mentales y aplicar estrategias de aprendizaje válidas y, por ende, no logran aprender o expresar el máximo potencial de su aprendizaje o incluso puede conducirles a una total carencia de aprendizaje.

Por tanto, esta autora propone la introducción y entrenamiento de dichas estrategias de aprendizaje para la adquisición de conocimientos de una lengua extranjera. Este entrenamiento implica acciones como el aprendizaje de vocabulario, enseñanza de técnicas para la escucha o comprensión oral, la realización de esquemas o mapas semánticos, así como la enseñanza de estrategias metacognitivas o de autoconciencia. En líneas similares a la problemática previamente analizada, esta autora incide en la baja incidencia en el uso de este tipo de estrategias para la enseñanza de una lengua extranjera, ya que estas estrategias se focalizan especialmente en las destrezas de la producción y

comprensión oral y escrita. A este respecto, se pudo comprobar la eficacia de las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera al someter al alumnado a un entrenamiento en estrategias. Por el contrario, los alumnos que no recibieron dicho entrenamiento obtuvieron peores resultados en las tareas de aprendizaje vinculadas a la competencia comunicativa.

La importancia de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de una lengua extranjera es expuesta por Cotterall y Reinders (2004) en base a cinco razones:

1. Las estrategias son un recurso por medio del cual el alumnado es capaz de incentivar la responsabilidad hacia el aprendizaje.
2. Las estrategias de aprendizaje son un vehículo a través del cual promover unos conocimientos efectivos y eficientes.
3. Potencian la motivación del alumnado.
4. Incrementan el tiempo destinado al uso de la segunda lengua.
5. Ayudan al alumnado a ser agentes activos de su propio aprendizaje, controlando la adquisición de los mismos, de manera autónoma.

El hecho de que el proceso de enseñanza culmine en aprendizaje, va ligado inherentemente a una autonomía por parte del alumnado. A este respecto, algunas de las investigaciones llevadas a cabo sobre el uso de estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera relacionan estas con el fomento de la autonomía. Para Noguerol (2003), “el alumno desarrolla la capacidad de pilotar su propio aprendizaje [...] aprender a aprender” (p. 40).

En este sentido, Berdugo (2001) afirma que “el aprendiz avanza en el proceso de construcción de su autonomía a través de tareas que lo involucran de manera activa, dándole un control progresivo de los procesos metacognitivos de planificación, ejecución y evaluación” (p. 97).

Esta autonomía implica el fomento de la competencia en aprender a aprender, siendo considerada como un factor clave para la adquisición de nuevas lenguas, especialmente destinado a alumnos implicados en su proceso educativo y en el modo en que alcanzan los aprendizajes esperados, siendo conscientes de su progreso y de las opciones más viables para alcanzar los objetivos planteados. Por tanto, que el estudiante sea capaz de poner en práctica estrategias que lo lleven a desarrollar aprendizajes

duraderos en el tiempo, será un factor clave para el fomento de sus habilidades personales, académicas y sociales (Conseil de l'Europe, 2001).

Estos motivos por los cuales se considera necesaria la implementación de estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera, son complementados por las aportaciones expuestas por Cohen (2007), quien considera que la integración de estrategias de aprendizaje puede ayudar a:

- Fomentar el aprendizaje, es decir, las estrategias son las causantes de producir aprendizaje consciente.
- Incremento del desarrollo de tareas específicas, es decir, las estrategias van a depender de las tareas seleccionadas.
- Solucionar los problemas pertinentes. Las estrategias de aprendizaje serán un medio eficaz que implique la resolución de problemas específicos.
- Incentivar un proceso de aprendizaje más sencillo, dinámico y entretenido, permitiendo al estudiante indagar en el conocimiento de uno mismo a la par que aprende un nuevo idioma.
- Compensar las dificultades del aprendizaje, es decir, las estrategias van a ser un recurso útil para que el alumnado aprenda a gestionarse de manera autónoma, supliendo sus carencias o dificultades por medio de las mismas.

Otros estudios como el desarrollado por López y Arciniegas (2003) comprobaron la eficiencia de un programa sustentado por estrategias de aprendizaje para el desarrollo de estrategias metacognitivas para el fomento de la comprensión lectora. En este estudio se analizaron variables como el autocontrol, evaluación, o autorregulación en la adquisición de la lectura y escritura como fuente de aprendizaje. Autores como Tejada (2001) establecieron un vínculo directo entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión escrita, la cual será un elemento clave para el proceso de enseñanza por parte del personal docente como para el proceso de aprendizaje del que se beneficiará el alumnado.

Los programas de formación promovidos por actividades académicas puntualizan la necesidad de fomentar la autonomía en el alumnado, de manera que conlleve al alumnado al uso de estrategias de aprendizaje especialmente diseñadas para el aprendizaje del francés a nivel más específico. Esto implica que el alumnado sea consciente de la importancia que esto conlleva con el fin de anticiparse a los resultados

de aprendizaje, planificando la actividad de aprendizaje, desarrollándola y evaluando el proceso por sí mismos.

Sin embargo, relativamente pocos estudiantes aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales.

A nivel más específico y con mayor interrelación al trabajo en cuestión, Gargallo (1999) plantea nuevas estrategias de aprendizaje, denominadas “estrategias universales”. Estas estrategias son válidas para cualquier situación de aprendizaje o para cualquier contexto, sin embargo, haremos hincapié de manera más exhaustiva a las estrategias comunicativas como medio mediante el cual alcanzar una lengua extranjera. Además, este autor expone la importancia de factores personales para la selección de estrategias de aprendizaje, como, por ejemplo, el nivel cultural, el origen, la personalidad o el propio estilo de aprendizaje.

Con la finalidad de reconocer la funcionalidad de las estrategias de aprendizaje en la adquisición de idiomas y la importancia de las mismas, es necesario considerar los hechos o situaciones de aprendizaje que se pretenden alcanzar, así como las finalidades del trabajo para el fomento de estas.

En esta línea, el fin que se pretende alcanzar con el aprendizaje de un idioma extranjero responde a la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa lo cual se va a conseguir por medio de actividades adecuadas y previamente premeditadas por el docente, adaptándolas a la estrategia de aprendizaje más idónea para cada alumno. De esta manera, cuando el alumnado elige la estrategia más idónea a su estilo de aprendizaje, consciente o inconscientemente, tomará las herramientas que considere pertinentes para conseguir una activación y regulación del proceso educativo con el fin de conseguir unos resultados más favorables.

La adquisición de estrategias de aprendizaje para la adquisición de una lengua extranjera no puede ser entendida sin el previo análisis de los estudios realizados para comprobar el vínculo para el fomento de las capacidades del alumnado.

A este respecto, estudios como el desarrollado por Franco, Pino y Rodríguez (2012) evidencian los beneficios del uso de estrategias de aprendizaje en el estudio de una lengua extranjera mediante el diseño, aplicación y validación de un cuestionario como

instrumento de medición. Este estudio señala el análisis de dos posiciones extrapoladas del estudio de las estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras. Por un lado, aluden a la necesidad de un marco conceptual, el cual se basa en la teoría del aprendizaje vinculada al hecho de procesar la información recibida proporcionando homogeneidad en la conceptualización y clasificación de las diferentes estrategias. Por otro lado, este tipo de estrategias precisan de estudios evaluativos que valoren los instrumentos medidores, los procedimientos de análisis, obtención y recogida de información, con el fin de contribuir a su optimización.

La enseñanza de una lengua extranjera puede presentarse como una tarea dificultosa en las primeras edades Vanthier (2009). En el momento de enseñar una nueva lengua es esencial tener en consideración las características del alumnado, tales como su edad o estilo de aprendizaje, por tanto, es función del docente indagar sobre estos aspectos para proporcionar un proceso de enseñanza lo más ajustado posible a las necesidades del alumnado.

Además, este autor considera que el aprendizaje no puede darse sin atender a los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Las estrategias didácticas son parte de las prácticas pedagógicas docentes para la enseñanza del francés como lengua extranjera, ya que, enseñar este idioma conlleva un especial cuidado por parte del docente para tener en consideración las características y necesidades del estudiante. Por tanto, consideran parte ineludible para la aplicación de estrategias de aprendizaje utilizar las inteligencias múltiples y recursos basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La teoría de las inteligencias múltiples expuesta por Gardner (1983) expone que cada persona aprende de una manera distinta, a tal respecto, resulta oportuno que cada persona aprenda de la manera que necesita. No obstante, este hecho implica un cambio en el paradigma educativo rediseñando la práctica educativa. Gardner (2010) expone esta teoría dada la necesidad de mostrar el modo en que aprenden los niños, así como el modo para fomentar sus capacidades en las diferentes áreas de conocimiento. Además, Gardner (2008) perseguía la estimulación de cada inteligencia en base a estrategias de aprendizaje dado que cada inteligencia se sustenta bajo un potencial biológico, el cual es expresado por medio de la correlación directa entre el ámbito biológico y contextual del alumnado. Son siete las inteligencias existentes, las cuales son: la lingüística, la espacial, la musical, la kinestésica, la lógico-matemática, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 2010).

Por otro lado, otro aspecto a destacar es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de una nueva lengua. El diseño de una actividad educativa conlleva el reconocimiento de las necesidades educativas, unas necesidades que deben adaptarse a la sociedad actual. Los resultados académicos es un tema que preocupa, por tanto, debemos plantearnos qué métodos pueden utilizar los docentes para mejorar sus técnicas de enseñanza y prácticas pedagógicas (Ramírez, 2019).

A tal efecto, Dussel y Quebedo (2010) sostienen que el uso de las TIC en el contexto escolar supone un reto pedagógico, tanto en la planificación de actividades como en la organización espacio-temporal llevada a cabo dentro y fuera del aula. En las áreas de idiomas, más concretamente, Boiron, Thapliyal y Zimmert (2014) consideran que las TIC pueden ser un recurso útil para la motivación tanto en docentes como discentes. Este hecho parece sencillo dada la globalización digital en la que estamos inmersos. Por tanto, los docentes se convierten en mediadores de aprendizajes, en este caso, mediadores tecnológicos, lo cual fomentará que cada alumno utilice las estrategias de aprendizaje más idóneas.

Por otro lado, Pérez (2011) expone ciertos modelos para el entrenamiento de las estrategias de aprendizaje. El entrenamiento de estrategias de aprendizaje trata de lo que el profesorado espera involucrarse en el proceso de evaluación, planificación y toma de decisiones en referencia a lo que el alumnado ya conoce, con el fin de ayudarlos a ser sujetos más autónomos e independientes. La aplicación de este modelo conlleva la evaluación del tipo y nivel de uso de estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando y describiendo estrategias alternativas. El docente deberá sugerir nuevas estrategias en las que el alumnado podrá apoyarse con el fin de incentivar el proceso de andamiaje.

A este respecto, esta autora alude al modelo de instrucción basado en el proceso, es decir, este modelo se basa en el procesamiento de la información de la enseñanza considerando la actividad cognitiva como un medio para la interacción entre las actividades mentales que implica el aprendizaje, tales como la recopilación de información, almacenamiento, recuperación o planificación. Los resultados tras el uso de este modelo nos muestran su efectividad en contextos basados en la interacción, considerando al profesorado, alumnado y el procedimiento como agentes de interacción hacia el aprendizaje. Este modelo, además, se conforma de cinco fases distintivas, que

son: evaluación, orientación, desarrollo de la estrategia, transferencia en la tarea, consolidación y generalización.

A partir de este momento, nos centraremos en algunos de los estudios desarrollados donde se interrelacionan las diferentes variables de estudio: estrategias de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera.

El estudio desarrollado por Pérez (2011) tenía el propósito de determinar qué estrategias de aprendizaje podrían ser desarrolladas para la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera, proponiendo estrategias que conlleven a la orientación, guía y estimulación del alumnado hacia el uso de dichas técnicas de estudio que los lleve al fomento del aprendizaje en lengua extranjera.

Esta investigación fue llevada a cabo en Wivenhoe (Reino Unido) con un grupo de diez personas adultas de diferentes nacionalidades sin conocimiento previo de la segunda lengua extranjera en cuestión, en este caso, la segunda lengua extranjera era el español. Para llevar a cabo este estudio, se debían tener en cuenta los estilos y estrategias de aprendizaje con el fin de optimizar la adquisición de la segunda lengua extranjera a lo largo del curso escolar. Este curso escolar, comprendió 60 horas distribuidas en 15 semanas en la Universidad de Essex.

Una vez organizada la dinámica de la investigación, se les propuso iniciarse en el aprendizaje de una lengua extranjera siguiendo las estrategias o estilos de aprendizaje empleados en su lengua materna, de manera que tuvieran una referencia y el aprendizaje resultara más exitoso al llevar a cabo prácticas con las que ya se encuentran familiarizados. A este respecto, se les propone utilizar estrategias memorísticas tal y como marca la taxonomía de Oxford (1990 citado en Pérez, 2011, pp. 45-46):

A. Crear enlaces mentales:

1. Agrupar
2. Asociar/elaborar
3. Colocar palabras nuevas en un contexto

B. Aplicar imágenes y sonidos:

1. Usar la imaginación
2. Utilizar campos semánticos

3. Usar palabras clave
4. Representar en la memoria sonidos

D. Usar la acción:

1. Usar la respuesta física
2. Usar técnicas mecánicas

Otro grupo de estrategias empleadas atienden a estrategias comunicativas, expuestas por Villanueva *et al.* (1997 citado en Pérez, 2011, p. 46) entre las que destaca:

1. Uso de perífrasis.
2. Gestualidad.
3. Petición de cooperación.
4. Demanda de clarificación.
5. Invención de palabras y otras estrategias de compensación.
6. Estrategias de aproximación y rodeo para soslayar una dificultad.
7. Petición de repetición.
8. Aproximación al mensaje del interlocutor.
9. Indicación explícita de comprensión.

En referencia a las estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas, afectivas y de compensación Pérez (2011, pp. 47-50) aludiendo a la taxonomía de Oxford (1990) son las siguientes:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

A. Centrar el aprendizaje:

1. Revisar y enlazar con el material ya conocido
2. Prestar atención
3. Retrasar la producción oral y centrarse en la comprensión auditiva

B. Organizar y planificar el propio aprendizaje:

1. Estudiar aspectos sobre el aprendizaje de la lengua
2. Organizar

3. Establecer objetivos y metas
4. Identificar el objetivo de una tarea
5. Planificar una tarea
6. Buscar oportunidades para practicar

C. Evaluar el propio aprendizaje:

1. Controlar el propio proceso de aprendizaje
2. Autoevaluarse

ESTRATEGIAS COGNITIVAS:

A. Practicar:

1. Repetir
2. Practicar formalmente con sistemas de sonidos y gráficos
3. Reconocer y utilizar fórmulas y modelos
4. Hacer combinaciones
5. Practicar de manera natural

B. Interpretar mensajes:

1. Obtener rápido la idea general
2. Usar recursos para recibir y enviar mensajes

C. Analizar y razonar:

1. Razonar deductivamente
2. Analizar expresiones
3. Analizar contrastivamente (entre lenguas)
4. Traducir
5. Transferir

D. Crear estructura para el input y el output:

1. Tomar notas
2. Resumir

3. Subrayar/destacar

ESTRATEGIAS SOCIALES:

A. Formular preguntas:

1. Solicitar aclaraciones
2. Pedir corrección

B. Cooperar con otras personas:

1. Cooperar con los compañeros
2. Cooperar con usuarios competentes de la nueva lengua

C. Establecer relaciones de empatía con otras personas:

1. Desarrollar un entendimiento cultural
2. Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de las otras personas

ESTRATEGIAS AFECTIVAS:

A. Disminuir tu ansiedad:

1. Recurrir a la relajación, respirar profundamente o meditar
2. Recurrir a la música
3. Reír

B. Animarse a uno mismo:

1. Hacer observaciones positivas
2. Correr riesgos
3. Recompensándose

C. Tomarse la temperatura emocional:

1. Escucharse a uno mismo
2. Usar una lista de comprobación
3. Escribir un diario sobre el aprendizaje de la lengua
4. Compartir los sentimientos con otra persona

ESTRATEGIAS DE COMPENSACION:

A. Adivinar de forma inteligente:

1. Usar pistas lingüísticas
2. Usar otras pistas

B. Superar limitaciones en la expresión oral y escrita:

1. Cambiar a la lengua materna
2. Solicitar ayuda
3. Usar la mímica o los gestos
4. Evitar comunicar cierta parte o todo el mensaje
5. Elegir el tema
6. Ajustar o acercarse al mensaje
7. Inventar palabras
8. Usar un circunloquio o sinónimo

Una vez analizada la propuesta de estrategias de aprendizaje expuesta por Pérez (2011) pasaremos a analizar el estudio propuesto por Manzano e Hidalgo (2009) donde expone la relación entre los estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y la influencia de las mismas en el rendimiento académico de los estudiantes de idiomas. Con este estudio se trata de indagar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el dominio o rendimiento académico en una lengua extranjera por medio del uso de estrategias de lectura y aprendizaje a nivel generalizado.

En relación a las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, estos autores muestran que cuanto más alto es el dominio de la lengua, más alta es la frecuencia con la que se utilizan las estrategias de aprendizaje, mostrando una relación significativa entre ambas variables. Además, las comparaciones entre las diferentes dimensiones en base a las estrategias utilizadas con respecto a las habilidades de la lengua, los resultados muestran la relación estadística existente entre el empleo de estrategias de aprendizaje en referencia a los conocimientos previos y los metaconocimientos para el uso de las habilidades orales, lectura y escritura. Por otro lado, relaciones significativas en referencia a la traducción y el rendimiento, mejorando el mismo al emplear esta estrategia en las habilidades orales, lectura y escritura.

Otro estudio desarrollado por García (s.f) persigue el objetivo de fomentar el aprendizaje de vocabulario por medio de estrategias de aprendizaje, ya que los estudiantes entienden como la principal dificultad para el aprendizaje de una lengua extranjera la adquisición de vocabulario (Meara, 1980). Este estudio, se sustenta sobre las bases de la investigación expuesta por García-López (1998) quien muestra la eficacia de instruir en estrategias de aprendizaje vinculadas al vocabulario en el contexto escolar. De tal modo, antes de llevar a cabo la instrucción en sí misma, se ha de conocer el modo en que los alumnos focalizan la adquisición de vocabulario, ya que las estrategias aplicadas para el estudio de una lengua extranjera van a estar determinadas por las estrategias ya conocidas por los estudiantes (Monereo, 1994).

Por ello, este estudio expuesto por García (s.f.) sigue la clasificación expuesta por Levin y Pressley (1985), la cual divide las estrategias para el aprendizaje del vocabulario en cuatro grupos distintivos:

- Estrategias de repetición, no conllevan ningún tipo de elaboración o creación cognitiva por parte del alumnado, simplemente consiste en pensar y repetir, bien sea en voz alta, repitiendo muchas veces o escribiendo la palabra en repetidas ocasiones con el fin de memorizarla.
- Estrategias sensoriales, se sustenta en los principios de que el vocabulario será adquirido de manera más óptima si es procesado por medio de canales sensoriales y experiencias motrices. Estas estrategias implican un paso más en referencia a las anteriores, pues conllevan una respuesta por parte del discente, sin embargo, esto no implica necesariamente que sea producto de una elaboración personal. Estas estrategias vinculan el vocabulario con una acción física, por tanto, la memorización se vincula estrechamente a la acción. Algunas de las estrategias utilizadas es el uso de fichas de vocabulario o la respuesta física. Las *fichas de vocabulario*, como ya son conocidas tradicionalmente, enfrentan una palabra concreta en la lengua materna junto a la palabra en lengua extranjera, o junto a una imagen que las vincule, una definición, etc. Por otro lado, la estrategia de *Respuesta Física* se basa en el método expuesto por Asher (1969) conocido como “Total Physical Response” (TPR). Esta estrategia consiste en que un alumno diga una palabra de vocabulario y el compañero la represente por medio de acciones, gestos o mímica, de esta manera, la memorización será más sencilla y significativa para ambos.

- Estrategias semánticas, se basan en el procesamiento del vocabulario a nivel semántico al analizar y reconocer las asociaciones de la palabra estudiada con otras palabras o conexiones léxicas. Estas conexiones pueden potenciar el sentido de la palabra en cuestión y facilitar su memorización. Entre las estrategias semánticas mencionadas por este autor destacamos el análisis de la estructura, la forma de las palabras, la imagen que le corresponde a cada una de ellas, la contextualización, agrupamientos y asociaciones.
 - Análisis de la estructura y forma de las palabras, se refiere a las sílabas, raíz, afijos, etc. Esta estrategia puede ser de gran utilidad debido a que el almacenaje y recuperación del vocabulario se basa en el almacenamiento de la palabra completa y, por otro lado, los afijos, raíces y combinaciones que subyacen de las mismas (Aitchison, 1987).
 - Imagen. Esta estrategia implica la elaboración de una imagen mental asociada a la palabra que se pretende memorizar. Implica una asociación de la palabra con un significado real y una conexión con el concepto representado.
 - Contextualización. Esta estrategia implica la creación de una frase donde se incluya la nueva palabra, proporcionándole un contexto que afiance su significado y contenido semántico.
 - Agrupamientos. Implica la clasificación del vocabulario en grupos, reduciendo el número de componentes a estudiar conectándolos entre sí. Estos agrupamientos pueden llevarse a cabo por medio de cuestiones gramaticales, campos semánticos, o cualquier similitud entre los mismos y que sean significativas para el estudiante.
 - Asociaciones. Conlleva la relación del vocabulario nuevo con el vocabulario ya conocido y adquirido, estableciendo vínculos significativos en base a los conocimientos personales de cada estudiante. Esta estrategia puede ser aplicada de dos modos, el primero de ellos trata de vincular las asociaciones naturales entre las palabras, las cuales son significativas para cualquier persona, este tipo de asociación se denomina “asociación semántica”. El segundo de ellos trata de establecer asociaciones naturales, sin embargo, este tipo de asociaciones no tienen por qué tener un significado como tal ni ser significativas para todos los

estudiantes de una segunda lengua extranjera, esta asociación se denominará “mnemotécnica”.

- Estrategias mnemotécnicas. Este tipo de estrategias conllevan relaciones “artificiales”, las cuales persiguen el objetivo de optimizar la capacidad de memorización (Belleza, 1981). La importancia de esta estrategia está en que el estudiante lleva a cabo un análisis completo de la palabra, incentivando la actividad mental por medio de la creación de imágenes o escenarios de aprendizaje que lo llevan a establecer relaciones que contribuyen a la mejora de las capacidades cognitivas y memorísticas (Cohen, 1987a). Cabe destacar que el factor artificial de estas conexiones las aleja totalmente de la realidad y de la naturalidad de una comunicación real, no obstante, la construcción de un vocabulario sólido para el aprendizaje de una nueva lengua es de vital importancia, por tanto, las posibilidades mnemotécnicas pueden ser muy valiosas (Paivio y Desrochers, 1981). A este respecto, cabe destacar que la primera estrategia mnemotécnica fue expuesta por Atkinson (1975) y se denomina *Keywords*.

En referencia al estudio expuesto por García (s.f.) tal y como veníamos comentando, realiza cuatro pruebas para valorar el aprendizaje de vocabulario, con el fin de obtener datos sobre las estrategias que utilizan los estudiantes para la adquisición de nuevo vocabulario. Estas pruebas consisten en aprender diez palabras por medio de una fotocopia en la que, además, pueden visualizar una serie de dibujos donde se les detalla la conceptualización de cada palabra. Estos dibujos, además de ser comentados en clase para obtener un contacto previo, se presentan explicaciones en el idioma extranjero, en este caso inglés, con su respectiva traducción al español. Las pruebas en cuestión se componen de los siguientes elementos: prueba 1 se compone de 10 nombres o sustantivos, prueba 2 de 10 adjetivos, la prueba 3 se compone de 10 verbos y, finalmente, la prueba 4 consiste en la selección de palabras, sin embargo, estas no siguen un agrupamiento común, sino que son extraídas de un texto dado.

Cuando el alumnado ha comprendido el significado de cada palabra, debe dedicar un tiempo para interiorizarlas y tratar de memorizarlas utilizando la estrategia que les resulte más útil durante un total de 10 minutos. Durante el proceso de memorización, los estudiantes deben informar sobre qué estrategia o estrategias han empleado para la consecución de cada una de las pruebas, lo cual será utilizado como instrumento de

recogida de información para el estudio empírico. Dicho estudio fue analizado en base a la observación introspectiva (Cohen, 1987b), de manera que la realización de las distintas pruebas y la especificación de las estrategias utilizadas se lleva a cabo de manera simultánea para la posterior redacción del informe. En total se obtuvieron 282 informes, los cuales fueron analizados en base a la clasificación expuesta por O'Malley y Chamot (1990) diferenciando entre estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas.

A este respecto, los resultados extraídos de la investigación desarrollada por García (s.f.) muestran lo siguiente:

- Estrategias de repetición. Este tipo de estrategias son las más utilizadas por los alumnos, es decir, suelen recurrir a la repetición escrita, leída y hablada, suponiendo un 48,2% de las estrategias cognitivas desarrolladas. Además, la repetición escrita obtiene mayor puntuación que la oral, siendo la estrategia más utilizada la escritura de una palabra de manera repetida; en segundo lugar, los alumnos optan por leer varias veces la palabra hasta memorizarla, ocupando el tercer puesto la repetición oral, tanto de viva voz como mentalmente.
- Estrategias semánticas. El segundo grupo de estrategias más utilizado es el de estrategias semánticas, las cuales incluyen la traducción, asociación semántica, análisis de la palabra, imagen, contextualización y uso del contexto. Todas ellas hacen un total del 39% de estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes, aunque cabe destacar que al menos la mitad de este porcentaje va destinado a la *traducción*, coincidiendo con la mayoría de estudios analizados. Por otro lado, esta autora señala que la segunda estrategia más utilizada por los estudiantes es la de *asociación/elaboración*, la cual se emplea en un 9,7% de los alumnos, suponiendo un porcentaje a destacar. La estrategia de *agrupar* obtiene una puntuación de 6,3% de los informes analizados, siendo una estrategia de uso intermedio a niveles similares que la estrategia de *analizar la palabra* la cual es usada con una frecuencia del 3,1%.

La estrategia *Imagen* es utilizada con mucha menos frecuencia, representando apenas un 1,1%, quedando a niveles muy inferiores a los previstos. La escasa utilización de esta estrategia puede deberse a dos factores fundamentales: por un lado, puede que no la empleen directamente, sin embargo, la otra opción sugerida puede deberse a que el alumnado no utilice esta estrategia

de manera consciente y, por tanto, no aparece en los informes como una estrategia de aprendizaje.

La estrategia de *contextualización* es utilizada con aún menos frecuencia que la de *imagen*, representando tan solo un 0,5% del total de las apariciones en los informes redactados. No obstante, esta autora ya contaba con estos resultados dados los estudios previamente analizados, donde consta la escasa utilización de la contextualización como estrategia de aprendizaje.

Por otro lado, la estrategia denominada como *uso del contexto* obtiene menores puntuaciones, sin embargo, esto se debe a que su uso solo podía ser empleado en la prueba 4, por tanto, no puede compararse de manera equitativa con el resto de estrategias, aunque esta autora resalta que, aun así, su uso es prácticamente nulo.

- Estrategias sensoriales. El uso de este tipo de estrategias representa alrededor de un 8,7% de las estrategias de aprendizaje empleadas por el alumnado, entre las cuales, la mayor parte de ellas corresponde a la estrategia *Tapar las palabras*, es decir, se expone un listado de palabras en lengua materna junto a un listado de palabras en lengua extranjera, tapando uno de ellos con el fin de recordarlo. Por otro lado, en referencia a la estrategia de *ordenar-desordenar las palabras* se lleva a cabo en un 1% de las ocasiones, este tipo de estrategias funcionan cambiando el orden de las palabras con el fin de ser memorizadas. Estas estrategias son consideradas sensoriales porque no conllevan un procesamiento semántico ni mnemotécnico, es decir, la puesta en práctica de estas se regirá por un proceso de acción por parte del alumnado.

En referencia a la estrategia de *Respuesta Física*, su uso fue prácticamente nulo, pues fue citada en apenas tres ocasiones, siendo utilizada tan solo una. Esto puede deberse más al desconocimiento del alumnado que a su efectividad.

- Estrategias mnemotécnicas. En los informes, tan solo se hace mención a la estrategia denominada como *Asociación Mnemotécnica* la cual ha sido mencionada por los estudiantes al menos en un 3,9% del total. Entre las asociaciones contabilizadas encontramos todas aquellas que han sido creadas por los propios alumnos y que van un paso más allá del propio significado natural de las palabras. Además, se puede comprobar que hay ciertas alusiones al uso de

Keywords aunque no sea una estrategia a la que se dedique demasiado tiempo o frecuencia, no obstante, el uso de las mismas resulta puntual y recurrente.

- *Asociación / Elaboración.* Los resultados de *Asociación semántica* unidos a los de *Asociación mnemotécnica* obtienen un porcentaje del 13,7% del total con unas 104 alusiones en los informes presentados, de tal modo, este tipo de estrategia se convierte en la tercera estrategia más empleada por los estudiantes después de las estrategias de *repetición escrita* y *traducción*. De acuerdo a este tipo de estrategia, el alumnado que sigue este tipo de estrategia tiende a repetir de manera escrita la nueva palabra en lengua extranjera, haciendo hincapié en su traducción literal a su lengua materna, estableciendo un vínculo directo que lo lleve al refuerzo del concepto aprendido y estableciendo asociaciones que lo inciten a la memorización del nuevo vocabulario.
- *Estrategias metacognitivas y socio-afectivas.* De acuerdo a los informes analizados, la estrategia metacognitiva que ha sido mencionada con mayor incidencia es la *Auto-evaluación* con una frecuencia de uso al menos 52 veces. El hecho de que la *Auto-evaluación* sea una estrategia que se presenta de manera frecuente entre el alumnado nos lleva a pensar en la utilidad de la misma a niveles similares de la memorística de palabras. Aunque, quizá, en tareas de naturaleza más abierta o compleja al intervenir más variables, como, por ejemplo, las actividades comunicativas, este tipo de estrategias dificultan la tarea, pues el alumno puede que no cuente con las herramientas necesarias para su utilización. Este motivo puede justificar que este tipo de estrategia se cite en limitadas ocasiones para la adquisición de vocabulario en estudios como el expuesto por O'Malley *et al.* (1985) donde presenta una frecuencia de uso del 8,3% en referencia a otro tipo de estrategias metacognitivas. Por otro lado, encontramos las estrategias metacognitivas denominadas *Revisión periódica* la cual consiste en dejar pasar un rato para volver a repasar el vocabulario o concepto, es decir, cuando se añaden intervalos de tiempo más allá del tiempo que conlleva la realización de cada actividad. Las estrategias socio-afectiva y, más concretamente, la estrategia denominada *cooperación* es utilizada con una frecuencia de 42 veces en los informes redactados, este tipo de estrategia puede ser de gran utilidad al interactuar con los compañeros, preguntarles, responderles, e incitarlos al pensamiento y aprendizajes significativos.

Finalmente, otro de los estudios empíricos analizados es el expuesto por Corpas (2000) quien pretende conocer las estrategias empleadas por el alumnado que estudia una lengua extranjera, así como la frecuencia en el uso de cada una de ellas añadiendo una variable más: el sexo de los participantes. Por tanto, el objetivo de la investigación es determinar qué estrategias son usadas por los chicos, por las chicas o ambos para el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, inglés. A tal efecto, la población de esta investigación se compone de 98 alumnos entre los cuales se diferencian 51 chicas y 47 chicos.

Los datos de este estudio muestran que los estudiantes sienten especial predilección a las estrategias memorísticas, así como resolver dudas por medio de preguntas a terceras personas. En contraposición, las estrategias de ampliar oraciones o textos, así como analizar la lengua extranjera, son menos usadas a nivel general por el alumnado. A nivel más específico, las chicas tienden a utilizar todas las estrategias de aprendizaje expuestas con mayor frecuencia que los chicos, además, este hecho puede influenciar en que el nivel de inglés en este caso, sea más alto en las chicas que los chicos como posible consecuencia del empleo de estrategias de aprendizaje. Los chicos, además, suelen desconfiar de estrategias de aprendizaje como el análisis de la segunda lengua o el control emocional, mientras que las chicas utilizan los diferentes bloques de estrategias de aprendizaje, distinguiendo entre sensibilización, adquisición, motivación y codificación. Las diferencias estadísticas entre ambos géneros son significativas, especialmente en los tres primeros bloques de estrategias.

Los resultados de este estudio empírico muestran la estrecha relación entre el empleo de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico del estudiante de una segunda lengua. De tal modo, a mayor empleo de estrategias de aprendizaje, mayor será el rendimiento académico y las garantías para el aprendizaje de un nuevo idioma. Estas conclusiones son extraídas dados los resultados diferenciales entre ambos géneros, obteniendo las chicas puntuaciones superiores en el área extranjera y utilizando estrategias de aprendizaje en mayor medida que los chicos.

Una vez analizados los estudios más representativos sobre el uso de estrategias de aprendizaje para el aprendizaje de una lengua extranjera, analizaremos el papel curricular que se le otorga al proceso de enseñanza y aprendizaje en lengua extranjera francés.

4. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL FRANCÉS, COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. LOE (2006): LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de ahora en adelante LOE (2006), supone un cambio en el sistema educativo español, al instaurar el desarrollo de competencias a lo largo de la Educación básica, que abarca la etapa de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.

Entre los numerosos objetivos que se propone esta ley educativa, cabe destacar el estímulo del aprendizaje a lo largo de la vida de todo ciudadano, tal como se indica a continuación:

(...) Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. (LOE, 2006, p. 17160)

Esta ley presenta el currículo como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas.” (LOE, 2006, p.17160)

En esta definición, se puede apreciar que la LOE (2006) incorpora, como novedad, la noción de ‘competencia’ al sistema educativo, con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la adquisición de unos contenidos y su utilización, de manera adecuada y práctica, a determinados contextos.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, (Real Decreto 1513/2006) determina la necesidad de incorporar las competencias básicas al currículo de la manera que sigue:

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.” (Real Decreto 1513/2006, p. 43058).

La LOE (2006), como ley educativa, organiza los distintos aspectos que intervienen en el proceso educativo de las distintas etapas educativas, pero no desarrolla, de manera concreta y específica, los currículos de dichas etapas. Para la etapa de la Educación Primaria, a nivel nacional, el currículo es desarrollado en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, (Real Decreto 1513/2006), el cual establece como finalidad, que debe perseguir, el proceso de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria es:

(...) proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.” (Real Decreto 1513/2006, p. 43054).

4.1.1. VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS, LENGUA EXTRANJERA, EN LOE (2006)

La LOE (2006) pone de relieve la necesidad de incorporar la adquisición de diversas lenguas extranjeras, debido a la configuración de la sociedad globalizada actual. A este aspecto se suma la incorporación de nuestro país a la Unión Europea (UE, de ahora en adelante), que hace todavía más necesario impulsar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los alumnos, para favorecer así la movilidad de estudiantes y de trabajadores entre los países miembros de la UE y la colaboración europea.

(...) se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea. (LOE, 2006, p. 17160)

Uno de los fines de la educación, según la LOE (2006) es “la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, en una o más lenguas extranjeras” (p. 17165).

El Real Decreto 1513/2006, determina la necesidad imperante actual de “preparar a alumnos y alumnas para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe” (p. 43090).

En el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto 286/2007), se insta la necesidad de fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras siendo este un propósito fundamental para preparar a los alumnos a desenvolverse en la sociedad globalizada en la que viven, tal como se indica a continuación:

Comunicarse en lenguas extranjeras constituye una necesidad en una sociedad como la actual. Mucho más si tenemos en cuenta el proceso de la unidad europea y lo que conlleva de integración e intercomunicación de distintos países con objetivos comunes. El aprendizaje de las lenguas de los estados formantes de la Unión facilitará la libre circulación de profesionales y trabajadores en todo el territorio europeo, además de los viajes culturales y turísticos y la transmisión de noticias y conocimientos. (Decreto 286/2007, p. 26436)

Existe, por ello, una gran demanda social –además de razones educativas– para que la educación obligatoria proporcione a los alumnos una competencia comunicativa en lenguas extranjeras, contribuyendo así a desarrollar la conciencia de ciudadanía europea. (Decreto 286/2007, p. 26437)

4.1.2. CURRÍCULO PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS, LENGUA EXTRANJERA, EN EDUCACIÓN PRIMARIA ESTABLECIDO POR LA LOE (2006)

En anteriores apartados, hemos aportado la definición que establece la LOE (2006) de ‘currículo’, en la que podemos poner de relieve que está integrado por los elementos siguientes: los objetivos de etapa y de área, las competencias clave, los contenidos, los criterios de evaluación y la metodología. (p. 17160).

Esta definición de currículo es ratificada, en el artículo 5, por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, (Real Decreto 1513/2006) presentando, de manera concreta, el currículo para cada una de las materias cursadas en dicha etapa, y define las ocho competencias básicas a desarrollar en el alumnado durante la Educación básica. Además, este documento constituye la base sobre la cual se han apoyado las Comunidades Autónomas para adaptar el currículo, de esta etapa, a sus características particulares.

Como el desarrollo de esta investigación se centra en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, debido a que es el lugar en el que se desarrolla nuestra labor profesional, el documento que vamos a tener en cuenta para presentar los elementos del currículo de la materia de francés, Lengua Extranjera, es el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (Decreto 286/2007)

En este Decreto, se establece la enseñanza de una segunda lengua extranjera, francés, a partir del tercer ciclo de la Educación Primaria, de la manera que sigue:

El inicio del estudio de la lengua francesa en Educación Primaria precisa un programa adaptado al tercer ciclo de esta etapa, con unas características, capacidades e intereses propios, que lo diferencian con respecto al aprendizaje de otras lenguas tradicionalmente asentadas en el currículo de Educación Primaria.” (Decreto 286/2007, p. 26436)

En el anexo II del dicho Decreto 286/2007, se establece la distribución de la carga lectiva semanal de las áreas de la Educación Primaria, en la que se establece que el área

Francés, segunda lengua extranjera, será cursada durante dos horas semanales, tanto en el nivel de quinto como de sexto de Educación Primaria.

4.1.2.1.OBJETIVOS DE ETAPA Y DE ÁREA

La LOE (2006) presenta, en el artículo 17, los objetivos para la etapa de la Educación Primaria, que son retomados por el Real Decreto 1513/2006, en el artículo 3, los cuales se indican a continuación:

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones

elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.” (LOE, 2006, p.17168)

Estos objetivos de etapa son retomados por el Decreto 286/2007, a partir de los cuales, este Decreto formula unos objetivos para cada una de las áreas del currículo. El área de Francés, segunda lengua extranjera, pretende el desarrollo de los siguientes objetivos de área:

1. Despertar en los alumnos el interés por el aprendizaje de una nueva lengua extranjera.

2. Escuchar y comprender mensajes orales breves y sencillos, en situaciones de aula utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas relacionadas con su experiencia.

3. Expresarse oralmente en situaciones sencillas y habituales de aula que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud de colaboración, respeto e interés por comprender y hacerse entender.

4. Producir textos escritos breves y sencillos con finalidades variadas, respetando las normas básicas del código escrito sobre temas previamente tratados en el aula y con ayuda de modelos.

5. Leer de forma comprensiva textos breves y sencillos relacionados con las actividades de aula y sus experiencias, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.

6. Aprender a utilizar con progresiva autonomía, todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.

7. Reconocer y apreciar el valor de la comunicación en lengua extranjera y la capacidad para aprender a utilizarla como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y cultura.

8. Manifestar una actitud receptiva, interesada y de autoconfianza ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

9. Utilizar en el aprendizaje de la lengua extranjera los conocimientos y experiencias previos con otras lenguas, para una adquisición más rápida y eficaz desarrollando progresivamente estrategias de aprendizaje autónomo.

10. Conocer y reproducir aspectos fonéticos, de ritmo, entonación y acentuación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos característicos de la lengua extranjera, y usarlos como elementos básicos de comunicación.

11. Utilizar la lectura de textos en lengua extranjera como fuente de información y placer y como medio de acceso a culturas y formas de vida distinta a la propia.

12. Usar la lengua extranjera de manera progresiva con apoyo de recursos expresivos para aprender los contenidos de las áreas no lingüísticas. (Decreto 286/2007, p. 26436-26437)

4.1.2.2. COMPETENCIAS BÁSICAS

Las competencias básicas se establecen con el nuevo elemento del currículo promulgado por la LOE (2006) y el resto de documentos legales que contribuyen al desarrollo de las enseñanzas mínimas.

En Anexo I del Real Decreto 1513/2006, se presentan las ocho competencias básicas que las distintas materias de la Educación Primaria deben contribuir a desarrollar en los alumnos, de manera transversal y a lo largo de los distintos niveles.

Tal como establece el Real Decreto 1513/2006, “Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar el desarrollo de dichas competencias.” (p. 43055)

El término ‘competencia’ es complejo de definir, aunque se pretende presentar una definición que aporte luz a dicho concepto, tal como lo establece Rodríguez Martínez y Otros (2011):

Se trata de un concepto ambiguo y de gran complejidad, que contiene disparidad de acepciones y matices conceptuales en función del ámbito o de la perspectiva que se utilice. (...) Es un término que cuenta con una larga tradición en el ámbito anglosajón y cuya significación ha estado estrechamente vinculada a interpretaciones de carácter conductista, relacionadas con el adiestramiento laboral (training). Desde esta perspectiva, competencia integra un conjunto de hábitos, pautas, comportamientos y/o actuaciones que se activan para ejecutar tareas simples en una ocupación determinada.” (Rodríguez Martínez y otros, 2011, p. 387).

Esta definición general de “competencia” ayuda para acercarnos al concepto de ‘competencia básica’ a estimular a lo largo del desarrollo de las materias del currículo.

Las competencias básicas que se presentan en el anexo I del Real Decreto 1513/2006, teniendo en cuenta la propuesta realizada por la Unión Europea en materia de educación y competencias, son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal. (Real Decreto 1513/2006, p. 43058)

La competencia en comunicación lingüística implica el desarrollo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, tanto en lengua materna como en cualquier lengua extranjera, que permitan al alumno comunicarse y establecer vínculos y relaciones sociales con las personas que lo rodean.

La competencia matemática favorece el uso del lenguaje y del razonamiento matemático que permita, al aprendiz, interpretar distintos tipos de informaciones y resolver distintos problemas surgidos en su vida diaria.

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico se centra en desarrollar, en el aprendiz, la habilidad para interactuar con el mundo circundante.

El tratamiento de la información y competencia digital está relacionado con la habilidad para la búsqueda, la selección, el registro, el tratamiento y el análisis de la información, adquirida por medio de diferentes soportes, entre los cuales, cabe destacar las tecnologías de la información y la comunicación, como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

La competencia social y ciudadana implica la habilidad para convivir, de manera cívica y respetuosa, en una sociedad democrática, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

La competencia cultural y artística supone conocer, comprender, apreciar y valorar diferentes manifestaciones culturales y artísticas, considerándolas como patrimonio a cuidar y a respetar.

La competencia para aprender a aprender favorece la autonomía del aprendiz en el desarrollo de su proceso de formación y de aprendizaje a lo largo de la vida.

Finalmente, la autonomía e iniciativa personal se centra en estimular, en el aprendiz, un conjunto de valores, tales como la responsabilidad, la perseverancia, la

autoestima, entre muchos otros, los cuales favorezcan la autonomía y la iniciativa en su proceso de formación.

Cada una de estas competencias debe ser desarrollada, de manera transversal, a lo largo de las distintas materias del currículo, sin existir una relación directa entre áreas y competencias, tal como lo establece el Real Decreto 1513/2006:

(...) no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. (Real Decreto 1513/2006, p. 43058)

El Decreto 286/2007, al presentar los elementos del currículo de cada materia en el Anexo I, determina la contribución de cada área curricular al desarrollo de cada una de las ocho competencias básicas. En el área de segunda lengua extranjera, Francés, se establece dicha contribución de la manera siguiente:

El estudio de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de una manera directa, en el mismo sentido en que lo hace la primera lengua.

El aprendizaje de una lengua extranjera se rentabiliza enormemente si se incluye la reflexión sobre el mismo, de manera que cada alumno identifique cómo aprende mejor. Esa es la razón de la introducción de un apartado específico de reflexión sobre el propio aprendizaje, que así contribuye a la competencia para aprender a aprender.

Esta reflexión favorece igualmente la autonomía e iniciativa personal, puesto que prepara a los alumnos para avanzar por sí mismos en el conocimiento y uso de esa lengua.

Las competencias citadas están en la actualidad en relación directa con la competencia tratamiento de la información y competencia digital. Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo de información que aumenta cada día. El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de acceder a esa universalidad de la

información y la comunicación, imprescindible para la plenitud de su realización personal y el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

Así pues, esta área contribuye en buena medida al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Aprender una lengua extranjera implica el conocimiento de las diferentes comunidades de hablantes de la misma. Este aprendizaje, bien orientado desde la escuela, debe traducirse en un interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o aprendices de esa lengua, favoreciendo el respeto y la integración.

Por último, y aunque en menor medida, esta área colabora en el desarrollo de la competencia cultural y artística y a través de la introducción de los textos y modelos literarios, adaptados a este nivel, en tanto que suponen la excelencia en el uso de la lengua. (Decreto 286/2007, p.26436)

4.1.2.3. CONTENIDOS

Los contenidos de cada materia curricular de la etapa de Educación Primaria se establecen en el Real Decreto 1513/2006, documento sobre el que se apoyan las comunidades autónomas para elaborar el currículo de esta etapa educativa, adaptado a cada contexto particular de cada comunidad.

En este trabajo, se toma como referencia el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, debido a que desarrollamos nuestra labor docente en este contexto. Este documento legal va a ser el referente a partir del cual se va a presentar los contenidos del área de francés, segunda lengua extranjera.

En el Anexo I de dicho Decreto 286/2007, se encuentran los contenidos a desarrollar en cada área curricular, entre las que se encuentra, la materia de francés, lengua extranjera. Los contenidos se presentan para cada uno de los 3 ciclos. Sin embargo, en el área de francés, lengua segunda lengua extranjera, se presentan solamente los contenidos a desarrollar en el tercer ciclo de Educación Primaria, ya que esta materia se imparte solo en quinto y sexto curso.

Los contenidos se organizar alrededor de cuatro bloques de contenido:

Bloque 1. Escuchar comprender, hablar y conversar.

Bloque 2. Leer, comprender y escribir.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua a través de su uso, que integra los conocimientos lingüísticos (gramática, léxico y fonética) y la reflexión sobre el aprendizaje.

Bloque 4. Aspectos socioculturales: tradiciones, juegos, fiestas, canciones populares. (Decreto 286/2007, p. 26436)

A continuación, se presentan los contenidos, establecidos en el Decreto 286/2007, para el desarrollo del área de francés, segunda lengua extranjera, para quinto y sexto curso, estructurados según los cuatro bloques de contenidos, presentados anteriormente.

Tabla 10.

Contenidos del área de francés

Bloque 1. Escuchar comprender, hablar y conversar.	Bloque 2. Leer, comprender y escribir.
- Escucha y comprensión global y específica de mensajes breves orales de progresiva complejidad, relacionado con las necesidades de comunicación más inmediatas (tareas de aula o procedentes de diferentes soportes audiovisuales e informáticos) y con los intereses propios de los alumnos, para obtener información global y específica. - Comprensión e interpretación del contenido general de lo que se escucha con apoyo de elementos verbales y no verbales. - Estrategias que faciliten la comprensión oral por medio de ejercicios de discriminación auditiva, mímica, etc. - Participación activa en intercambios orales sencillos y contextualizados a través de	- Lectura y comprensión de palabras y frases sencillas trabajadas previamente en situaciones de aula: en soporte papel y digital, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, para utilizar información global y específica, en el desarrollo de una tarea o proyecto o para disfrutar de la lectura. - Uso progresivamente autónomo de estrategias de lectura (utilización de los elementos del contexto visual y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación, transferidos desde las lenguas que conoce), identificando la información más importante, deduciendo el significado de palabras y

respuestas verbales y no verbales en actividades propias del aula, con progresiva autonomía, eficacia y complejidad de las expresiones utilizadas. - Producción de mensajes breves orales (canciones, comptines, poemas, cuentos, dramatizaciones, etc.). con previa autonomía, eficacia y complejidad basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas. - Interés por participar en juegos lingüísticos de carácter oral (adivinanzas, trabalenguas, etc.). individuales o en grupo. - Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la expresión y comprensión oral: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera. - Uso de los sonidos más característicos de la lengua extranjera y de las pautas de ritmo y entonación en textos orales. - Disposición para superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación, utilizando las estrategias de comunicación de las lenguas que conoce. - Valoración de la lengua extranjera como medio de comunicación. - Producción de mensajes orales sencillos con intención comunicativa.	expresiones no conocidas, utilizando diccionarios. - Comprensión global y específica de mensajes breves escritos relacionados con las necesidades de comunicación más inmediatas y con los intereses propios de los alumnos. - Asociación entre el significado del vocabulario, su pronunciación y representación gráfica. - Iniciación en el desarrollo de estrategias de lectura (uso del contexto visual y verbal y de conocimientos previos desde lenguas ya conocidas). - Iniciación a la utilización de programas informáticos para leer mensajes escritos. - Lectura y escritura de textos propios, de medios de comunicación y de textos para aprender y para informarse. - Escritura de palabras y frases sencillas trabajadas previamente en situaciones orales de aula. - Realización de textos escritos breves y sencillos, de distintas situaciones de comunicación, imitando un modelo en los que se usen vocabulario y estructuras básicas, progresivamente más extensos y ricos en léxico y estructuras, para transmitir información. - Utilización de estrategias y medios escritos (textos, diccionario, fotos,...)
---	---

	que faciliten la comunicación y el aprendizaje autónomo. - Participación en juegos lingüísticos de carácter escrito (adivinanzas, trabalenguas,). - Conocimiento y aplicación de las reglas básicas de ortografía y puntuación. - Interés por cuidar la presentación de los textos escritos en distintos soportes y valoración del papel que desempeñan para satisfacer las necesidades de comunicación. - Confianza en sus posibilidades de comprender globalmente un texto sin que se tenga la necesidad de entender todos y cada uno de sus elementos. - Iniciación a la utilización de programas informáticos para escribir mensajes sencillos y para transmitir información. - Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y para aprender.
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	Bloque 4. Aspectos socioculturales
<u>Conocimientos lingüísticos</u> - Pronunciación cuidada, ritmo, entonación y acentuación adecuados, tanto en la interacción y expresión oral como en la	- Valoración de la importancia de la lengua extranjera como instrumento de comunicación y relación con compañeros de otros países, como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para

recitación, dramatización o lectura en voz alta. - Identificación de elementos morfosintácticos básicos en el uso de la lengua. - Reconocimiento y uso de formas y estructuras sencillas de la lengua extranjera previamente utilizadas. - Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos, expresiones orales conocidas, establecimiento de las relaciones analíticas grafía-sonido y conocimiento de algunas irregularidades relevantes. - Familiarización con el uso de estrategias básicas de la producción de textos a partir de un modelo. - Comparación de estrategias utilizadas en las lenguas conocidas por el alumno. - Reconocimiento del diferente orden sintáctico de los elementos de la oración. - Interés por utilizar la lengua extranjera en situaciones variadas de progresiva extensión atendiendo a la corrección y a la adecuación de las expresiones. - Saludar y despedirse. - Identificarse, presentarse y utilizar fórmulas de cortesía. - Comprender, dar y pedir información personal.	conocer culturas y modos de vivir diferentes y enriquecedores. - Valoración de la cultura a partir del conocimiento y aprendizaje de costumbres cotidianas y uso de las formas de relación social de otras culturas diferentes a la propia y de países francófonos. - Actitud curiosa y de respeto por los aspectos socioculturales del país cuya lengua se estudia y hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente. - Interés por establecer contactos y comunicarse con hablantes de la lengua extranjera o de otras lenguas a través de los medios que nos proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación. - Interés y curiosidad por conocer y aprender formas básicas de relación social en lengua francesa. - Utilización contextualizada de pautas de comportamiento propias de los países en los que se habla la lengua francesa.
--	---

- Identificar objetos y lenguaje propios del aula. - Conocer algunos de los animales más comunes. - Diferenciar formas, tamaños y colores básicos de los objetos. - Identificar las principales partes del cuerpo, expresando características físicas propias y ajenas. - Conocer los números cardinales hasta el 100. - Expresar la cantidad. - Expresar la posesión. - Identificar los miembros más cercanos de la familia. - Dar y pedir información sobre localización de personas, animales y objetos. - Identificar las partes de la casa, muebles y objetos más cercanos. - Manifestar sentimientos, gustos y preferencias. - Conocer los días de la semana, meses y estaciones. - Conocer la fecha diaria y destacar algunas de especial interés: fiestas importantes de Francia y los cumpleaños. - Preguntar y decir la hora. - Describir el tiempo atmosférico.	
--	--

- Identificar distintos tipos de ropa. - Utilizar el vocabulario necesario para la adquisición de productos en diferentes tipos de tiendas. - Conocer algunos alimentos y medios de transporte más habituales. - Tiempo libre: fiestas, deportes y aficiones. - La calle, las ciudades y los países: edificios, tiendas y medios de transporte. <u>Léxico</u> - Identificación y utilización de vocabulario básico, expresiones cotidianas y frases hechas sencillas, relativos a contextos trabajados y a contenidos de otras áreas del currículo. <u>Contenidos comunes a todos los bloques</u> - Vocabulario referido al entorno inmediato de los alumnos y sus intereses: la clase, los animales, las partes del cuerpo, los números, la familia, la casa, los días de la semana, etc. - Fórmulas y expresiones: presentarse, despedirse, ... - Elementos socioculturales franceses: fiestas, canciones tradicionales, ... <u>Fonética</u> - Identificación entre grafías y fonemas.	
---	--

- Asociación global de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos. - Iniciación a algunos aspectos fonéticos, del ritmo, acentuación y entonación de la lengua extranjera, mediante su uso en rutinas, canciones y comptines para la comprensión y producciones orales. - Acentuación: tipos y diferencia con otras lenguas. - Sonidos de especial dificultad: articulación fonética nasal y sonora. - Sonidos característicos de la lengua francesa y diferencias con otras lenguas. - Liaison. - Élision. - Entonación y ritmo. <u>Reflexión sobre el aprendizaje</u> - Introducción de estrategias como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales, observación de modelos, lectura de textos, utilización de soportes multimedia y de las tecnologías de la información y la comunicación, para la adquisición de un nuevo léxico, formas y estructuras de la lengua que faciliten la adquisición del léxico relacionado con los temas tratados y del entorno inmediato e interés de los alumnos.	
--	--

- Utilización de técnicas básicas y medios gráficos encaminados a favorecer el aprendizaje autónomo. - Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de medios gráficos de consulta e información. - Superación de las inhibiciones ante las producciones orales y escritas en lengua extranjera para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Valoración de la lengua extranjera como vehículo de comunicación y de transmisión de conocimientos. - Actitud positiva y de confianza ante el aprendizaje de esta nueva lengua extranjera y gusto por el trabajo cooperativo. - Transferencia de las estrategias adquiridas en otras lenguas al aprendizaje de la nueva lengua. - Reflexión sobre el propio aprendizaje, organización del trabajo aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva para superarlo. - Iniciación en la autoevaluación y autocorrección de las producciones orales y escritas.	
---	--

4.1.2.4. CRITERIOS EVALUACIÓN

En el caso de los criterios de evaluación, se van a presentar los establecidos en el Decreto 286/2007, de igual manera que se ha procedido a la hora de presentar los objetivos de área y los contenidos de la materia francés, segunda lengua extranjera.

El desarrollo de proceso de enseñanza y aprendizaje del francés, segunda lengua extranjera, debe favorecer que el alumnado sea capaz de:

1. Participar en intercambios orales sencillos dirigidos, sobre temas conocidos en situaciones relativas a actividades habituales de clase respetando las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla.

2. Captar el sentido global e identificar informaciones específicas en textos orales breves en los que aparezcan elementos lingüísticos ya trabajados y relacionados con los intereses de los alumnos emitidos en diferentes situaciones de comunicación.

3. Mostrar comprensión de instrucciones orales sencillas por medio de respuestas verbales y no verbales en situaciones concretas previamente trabajadas en clase.

4. Leer y comprender el sentido global de palabras y frases sencillas presentadas previamente de forma oral, relacionadas con temas familiares y de interés para el alumnado, así como localizar información explícita y realizar inferencias directas.

5. Utilizar la lengua francesa como medio fundamental de comunicación en el aula.

6. Escribir palabras, expresiones conocidas y frases sencillas reflejando los contenidos trabajados en clase y respetando las reglas básicas del código escrito, con una finalidad determinada tanto en soporte papel como digital.

7. Reconocer y reproducir los fonemas característicos de la lengua extranjera, así como los aspectos sonoros de ritmo y entonación, en palabras y oraciones sencillas relacionadas con temas trabajados en el aula, a partir de modelos dados y en diferentes contextos comunicativos.

8. Utilizar recursos que favorezcan la comunicación y el aprendizaje autónomo, para aprender a aprender, como pedir aclaraciones y ayuda, acompañar la comunicación con gestos, utilizar diccionarios, y textos con apoyos visuales e identificar algunos aspectos que le ayuden a aprender mejor.

9. Valorar positivamente el conocimiento de la lengua extranjera mostrando una actitud abierta hacia otras sociedades y culturas.

10. Reconocer y apreciar aspectos propios de nuestra cultura en contraste con otras.

11. Establecer contactos con hablantes de la lengua francesa a través de mensajes electrónicos, páginas web, etc. y otros soportes que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación mediante diversas tareas.

12. Usar estrategias que permitan transferir experiencias y aprendizajes previos desde la lengua materna, la primera lengua extranjera y desde otras áreas.

13. Identificar algunos rasgos, costumbres y tradiciones de países donde se habla la lengua extranjera.”

14. Usar algunas estrategias para aprender a aprender, como hacer preguntas pertinentes para obtener información, pedir aclaraciones, utilizar diccionarios.” (Decreto 286/2007, p. 26439)

4.2. LOMCE (2013): LA LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, de ahora en adelante nombrada con sus siglas (LOMCE), es la que está en vigor actualmente, pese a que la siguiente ley educativa (LOMLOE), Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ya esté desarrollándose a nivel político, puesto que ya ha sido promulgada, aunque todavía no se dispone de los reales decretos y de los decretos que desarrollen los currículos para las distintas etapas educativas.

La LOMCE (2013) introduce un nuevo elemento del currículo, con respecto a la LOE (2006). Se trata de los estándares de aprendizaje, empleados como el elemento curricular más concreto con el que realizar la evaluación del alumnado, el cual no existía

en las anteriores leyes educativas españolas. Este nuevo elemento se emplea en la evaluación de los procesos de aprendizaje de cada una de las materias que constituyen el currículo de cualquier etapa educativa.

Además, la LOMCE (2013) mantiene el desarrollo de competencias básicas a lo largo de la etapa de Educación Primaria, tal como lo establecía la anterior ley educativa (LOE), aunque de ser ocho, pasa a establecer siete competencias básicas.

La LOMCE (2013), como ley educativa, organiza los distintos aspectos que intervienen en el proceso educativo de las distintas etapas educativas, pero no desarrolla, de manera concreta y específica, los currículos de dichas etapas. Para la etapa de la Educación Primaria, a nivel nacional, el currículo es desarrollado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (Real 126/2014).

No obstante, la LOMCE (2013), en el capítulo III, artículo 6, define el currículo como “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.” (LOMCE, 2013, p. 97867).

Además, dicha ley presenta y define, de manera específica en el artículo 6, cada componente que forma parte del currículo de una determinada etapa educativa, de la manera que sigue:

De acuerdo a la LOMCE, el currículo estará integrado por los siguientes elementos:

a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.

d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.

e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. (LOMCE, 2013, p. 97867).

4.2.1. VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS, LENGUA EXTRANJERA, EN LOMCE (2013)

La LOMCE (2013) pone de relieve la necesidad de incorporar la adquisición, no solo de una lengua extranjera, sino de dos o más lenguas extranjeras, debido a su importancia en la sociedad globalizada en la que los futuros ciudadanos deberán desenvolverse. Por tanto, esta ley educativa promueve el plurilingüismo de la siguiente manera:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación, como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. (LOMCE, 2013, p. 97865).

La LOMCE (2013), tras su promulgación, es desarrollada por medio de varios documentos legales, tales como el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el cual destacamos por el interés que se tiene por esta etapa educativa, al estar centrada esta investigación en dicha etapa educativa.

Dicho Real Decreto 126/2014 determina la organización de etapas de Educación Primaria, así como establece las materias a cursar en cada uno de los cursos que la compone.

En esta etapa educativa, se establece una serie de áreas que deben ser cursadas en cada uno de los cursos, las cuales se organizan en tres bloques de asignaturas: las troncales, las específicas y las de libre configuración autonómica.

El área de francés, segunda lengua extranjera, en la etapa de Educación Primaria, se encuentra en el bloque de asignaturas específicas o en el bloque de libre configuración autonómica, ya que, en el bloque de asignaturas troncales, los alumnos cursan la primera lengua extranjera.

Según el Real Decreto 126/2014, se debe impulsar la adquisición de una segunda lengua extranjera debido a las numerosas ventajas que ésta presenta para el proceso formativo del alumnado, cumpliendo así con uno de los objetivos fundamentales del Consejo de Europa, que es formar ciudadanos plurilingües, que dominen varias lenguas extranjeras, lo que favorece el intercambio de estudiantes y de trabajadores entre los países miembros y se contribuye a la formación de una Unión Europea unida y sólida. Todos estos aspectos son recogidos en el Real Decreto 126/2014, de la manera que sigue:

Las directrices marcadas, en los últimos años, desde la Unión Europea y el Consejo de Europa, en materia educativa, han coincidido en subrayar repetidamente la importancia que posee el multilingüismo como factor determinante en la competitividad de los estados que conforman el espacio europeo. En efecto, la coexistencia armónica de numerosas lenguas constituye un símbolo que ejemplifica a la perfección uno de los principios inspiradores de la Unión: la unidad en la diversidad. No obstante, esta riqueza lingüística plantea también importantes desafíos, haciendo que resulte necesario arbitrar medidas orientadas a superar las barreras lingüísticas existentes y facilitar la comunicación entre los habitantes de los distintos países. Por este motivo, todo ciudadano europeo domine otros dos idiomas, además de su lengua materna, se ha constituido en uno de los objetivos dentro de la política lingüística europea. En la línea inspiradora de estos principios, en la etapa de Primaria se incluye dentro del bloque de materias específicas el área Segunda Lengua Extranjera, al objeto de ampliar el horizonte comunicativo del alumnado desde el inicio de su formación,

siempre en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración y, en su caso de la oferta de los centros docentes. Si, en esencia, es posible hacer extensivas todas las ventajas que reporta el estudio de una primera lengua extranjera a la adquisición sucesiva de otras, cabe subrayar además el hecho de que la presencia de dos o más lenguas extranjeras en el currículo constituye un mecanismo de extraordinaria utilidad para consolidar a la larga la reflexión y el dominio de la propia lengua y de las otras estudiadas previamente puesto que, con independencia de las conclusiones teóricas que puedan alcanzarse en etapas posteriores, en el aprendizaje de cualquier lengua, incluso a edades muy tempranas, desempeñan un papel fundamental los conocimientos lingüísticos adquiridos en las restantes. En efecto, el estudio de una segunda lengua extranjera a menudo conlleva desarrollar estrategias válidas para aprender muchas más, ya que la comparación y el contraste entre los distintos códigos lingüísticos conlleva un mayor desarrollo de la capacidad de establecer analogías y contrastes y de inferir o deducir reglas generales.” (Real Decreto 126/2014, p. 19353).

Si atendemos al Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, (Decreto 198/2014), en el Capítulo II, centrado en la organización curricular, se establece que, entre las asignaturas de libre configuración autonómica, que los alumnos de Educación Primaria cursarán, se encuentra el área de Francés, Segunda Lengua Extranjera. Además, este Decreto 198/2014, matiza que el área de francés, será cursada en los cursos de quinto y de sexto de Educación Primaria.

En el anexo III del dicho Decreto 198/2014, se establece la distribución de la carga lectiva semanal de las áreas de la Educación Primaria, en la que se establece que el área Francés, segunda lengua extranjera, será cursada durante una hora y media semanal, tanto en el nivel de quinto como de sexto de Educación Primaria.

4.2.2. CURRÍCULO PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS, LENGUA EXTRANJERA, EN EDUCACIÓN PRIMARIA ESTABLECIDO POR LA LOMCE (2013)

En anteriores apartados, hemos aportado la definición que establece la LOMCE (2013) de ‘currículo’, en la que podemos poner de relieve que está integrado por los elementos siguientes: los objetivos de etapa, las competencias clave, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje y la metodología.

Esta definición de currículo es ratificada por el Real Decreto 126/2014, el cual presenta, de manera concreta, el currículo para cada una de las materias cursadas en dicha etapa. Además, este documento constituye la base sobre la cual se han apoyado las Comunidades Autónomas para adaptar el currículo, de esta etapa, a sus características particulares.

Como el desarrollo de esta investigación se centra en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, debido a que es el lugar en el que se desarrolla nuestra labor profesional, el documento que vamos a tener en cuenta para presentar los elementos del currículo de la materia de Francés, Lengua Extranjera, es el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (Decreto 198/2014).

4.2.2.1. OBJETIVOS DE ETAPA

En primer lugar, vamos a presentar los objetivos, que con la promulgación de la LOMCE (2013), solamente se establecen objetivos cada etapa educativa, sin establecer objetivos de área. En la LOE (2006), los objetivos de etapa eran completados por los objetivos del área, habiendo objetivos específicos para la materia de Francés, Lengua Extranjera. Actualmente, teniendo en cuenta los documentos legales en vigor, en materia de currículo, solo podemos presentar los objetivos de la etapa de Educación Primaria.

El Real Decreto 126/2014 presenta los objetivos de etapa en el artículo 7, de la manera que se establece a continuación:

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico. (Real Decreto 126/2014, p. 19353).

4.2.2.2. COMPETENCIAS BÁSICAS

Las competencias básicas constituyen un elemento del currículo que se incorporan, por primera vez al sistema educativo español, con la promulgación de la LOE (2006), y que se mantienen en el currículo desarrollado a partir de la promulgación de la LOMCE (2013).

Las competencias son definidas por el Real Decreto 126/2014 como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.” (Real Decreto 126/2014, p. 19351).

El Real Decreto 126/2014 establece siete competencias que deben integrarse al currículo y que deben ser desarrolladas en las distintas materias de las diferentes etapas educativas. Dicho desarrollo competencial se inicia en la etapa de Educación Primaria para ser puestas en práctica a lo largo de la vida del alumnado en etapas educativas posteriores.

Las competencias del currículo establecidas por el Real Decreto 126/2014 son las siguientes:

1.º Comunicación lingüística.

2.º Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

3.º Competencia digital.

4.º Aprender a aprender.

5.º Competencias sociales y cívicas.

6.º Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

7.º Conciencia y expresiones culturales.” (Real Decreto 126/2014, p. 19352).

Todas estas competencias clave son definidas en el Anexo I de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

La competencia en comunicación lingüística se centra en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del aprendiz, tanto en lengua materna como en cualquier lengua extranjera, para que pueda intervenir como interlocutor en distintas situaciones de comunicación, adaptando el uso de elementos lingüísticos al contexto cultural y a las prácticas sociales determinadas.

La competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, se unen en una competencia clave en los documentos legales, aunque para su definición podemos subdividirlas en dos.

La competencia matemática se centra en el manejo de las distintas herramientas matemáticas, tal como los números, las medidas, las operaciones, entre otras. Además, esta competencia implica el desarrollo del razonamiento matemático.

La competencia en ciencia y tecnología se centran en el acercamiento al mundo físico y en el desarrollo del pensamiento científico.

La competencia digital implica el uso responsable y creativo de las tecnologías de la información y la comunicación, en distintos ámbitos, en el aprendizaje, en el trabajo, en el ocio y tiempo libre, entre otros.

La competencia de aprender a aprender implica desarrollar la capacidad de los alumnos de implicarse en su proceso de aprendizaje de manera activa y autónoma. Para este cometido es imprescindible desarrollar la capacidad de motivar para aprender, se sienta el protagonista de dicho proceso de aprendizaje, para que se implique de manera activa y responsabilice de su desarrollo.

Las competencias sociales y cívicas implican el conocimiento de las normas que rigen una sociedad para poder interactuar y resolver los conflictos de manera cívica.

La competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se centra en estimular la capacidad de transformar las ideas en actos en distintos ámbitos, gestionando los conocimientos y destrezas adquiridos para alcanzar un fin concreto.

La competencia en conciencia y expresiones culturales implica desarrollar el gusto, el conocimiento y la comprensión de las manifestaciones culturales y artísticas desarrolladas en un determinado contexto cultural.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, pone de relieve que es indispensable impulsar el desarrollo de estas competencias clave, de manera interdisciplinar y transversal, integrando cada una de estas siete competencias en las distintas materias del currículo. Además, el estímulo de estas competencias clave van a contribuir al logro de los objetivos de etapa, por lo que, desde cada materia del currículo, se debe seleccionar contenidos, actividades y metodologías que contribuyan al desarrollo de ambos elementos curriculares, a saber, los objetivos y las competencias. Asimismo, los criterios de evaluación, concretados por medio de los estándares de aprendizaje, permitirán determinar el grado de consecución de cada competencia en las distintas materias del currículo.

El impulso de las competencias clave permitirá al alumnado desarrollar un conjunto de actitudes, técnicas y estrategias que sirven de cimiento para su aprendizaje a lo largo de la vida y que favorecerán su incorporación a la vida laboral y profesional. En este contexto, el estímulo de estrategias de aprendizaje en las distintas materias curriculares, entre las que se encuentra el Francés, lengua extranjera, constituye un pilar fundamental en el proceso de adquisición. Un alumno será competente si es capaz de movilizar distintos conocimientos, destrezas y valores para solucionar una determinada situación planteada, dotando así de funcionalidad a los aprendizajes adquiridos en las distintas materias curriculares, aplicando así lo aprendido desde un planteamiento integrador. (Orden ECD/65/2015)

4.2.2.3. CONTENIDOS

Los contenidos de cada materia curricular de la etapa de Educación Primaria se establecen en el Real Decreto 126/2014, el cual sirve de base a las comunidades autónomas para establecer un currículo adaptado a su contexto sociocultural.

Por este motivo, se va a emplear el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, (Decreto 198/2014), debido a que desarrollamos nuestra labor docente en este contexto.

En el Anexo II del Decreto 198/2014, se encuentran los contenidos que se deben desarrollar en los dos niveles (5º y 6º) en los que se imparte, el área de francés, segunda lengua extranjera, materia necesaria para completar la educación plurilingüe del alumnado, tal como se indica:

El conocimiento de las lenguas extranjeras genera numerosos beneficios educativos, sociales, laborales y personales en el alumnado que lo recibe. Por tanto, considerando la importancia de las circunstancias sociales actuales y la necesidad de una sociedad bien formada en materia lingüística, se ha diseñado un currículo que inicie la formación en una Segunda Lengua Extranjera en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a partir de los dos últimos cursos de la Educación Primaria, entendiendo que el plurilingüismo supone una ventaja para los futuros ciudadanos que han de poseer habilidades y conocimientos lingüísticos necesarios para poder desempeñar con éxito sus futuras tareas. (Decreto 198/2014, p. 33528)

El currículo de la materia de francés, segunda lengua extranjera, se organiza alrededor de cuatro bloques de contenidos de comprensión y producción, oral y escrita, inspirados en Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas, (MCERL), documento que añade la interacción, como otra destreza lingüística a estimular en el aprendizaje de una lengua extranjera, en niveles de mayor dificultad que no se contempla en la etapa de Educación Primaria.

- El bloque 1, titulado “Comprensión de textos orales”, se centra en el desarrollo de estrategias y aprendizajes básicos para alcanzar una adecuada comprensión oral de la lengua francesa.

- El bloque 2, titulado “Producción de textos orales: expresión e interacción”, pretende estimular, en el alumnado, la expresión oral en lengua extranjera, empleando para ello los conocimientos y las estrategias adquiridos en el proceso de aprendizaje.
- El bloque 3, titulado “Comprensión de textos escritos”, fomenta el uso de estrategias para impulsar la comprensión lectora en lengua extranjera, siendo los textos adaptados al nivel lingüístico del alumnado y en los que se estimule el empleo de contenidos trabajados previamente de manera oral.
- El bloque 4, titulado “Producción de textos escritos orales: expresión e interacción”, se centra en impulsar la capacidad de crear textos escritos cortos, por medio de la puesta en práctica de estrategias de planificación y ejecución de los textos y los principales patrones gráficos trabajados.

Con el desarrollo de estos bloques de contenidos, se pretende estimular la competencia en lenguas extranjeras del alumnado, que les permita ser:

(...) capaces de comunicarse con personas de distintas culturas y pertenecientes a otras realidades, lo que posibilita una mejor visión global de la realidad, así como una mejora en las posibilidades laborales y personales del alumno. Este es un punto esencial, ya que el aprendizaje de la cultura de la lengua extranjera, está íntimamente ligado al del lenguaje en sí. (Decreto 198/2014, p. 33528)

El desarrollo de estos cuatro bloques de contenidos en el Decreto 198/2014, guarda relación entre sí, de manera que el bloque 1 y 3 de comprensión oral y escrita, están estructurados de acuerdo a los mismos parámetros, a saber:

- Estrategias de comprensión
- Funciones comunicativas
- Estructuras sintácticas
- Léxico de alta frecuencia.

Por su parte, el bloque 2 y 4 de producción oral y escrita, están organizados teniendo en cuenta los aspectos siguientes:

- Estrategias de producción: planificación, ejecución, paralingüísticos y paratextuales.
- Funciones comunicativas

- Estructuras sintácticas
- Léxico de alta frecuencia

Como se puede comprobar, los bloques de contenidos del currículo pretenden estimular el desarrollo de estrategias en el proceso de adquisición de la lengua francesa.

A continuación, se presentan los contenidos, establecidos en el Decreto 198/2014, para el desarrollo del área de francés, segunda lengua extranjera, para quinto y sexto curso, estructurados según los cuatro bloques de contenidos, presentados anteriormente.

Tabla 11.

Contenidos del área de francés

CONTENIDOS DE QUINTO CURSO	CONTENIDOS DE SEXTO CURSO
BLOQUE 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES	
<i>Estrategias de comprensión:</i> ▪ Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. ▪ Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. ▪ Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). ▪ Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. ▪ Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. ▪ Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos	<i>Estrategias de comprensión:</i> ▪ Movilización de información previas sobre tipo de tarea y tema. ▪ Identificación del tipo textual, adaptándola comprensión al mismo. ▪ Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). ▪ Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. ▪ Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. ▪ Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos. ▪ Aspectos socioculturales y

elementos. ▪ Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. <i>Funciones comunicativas:</i> ▪ Comprensión de saludos y presentaciones, disculpas y agradecimientos. ▪ Comprensión de expresiones sobre la capacidad, el gusto, y la opinión. ▪ Comprensión de descripciones de personas, objetos, lugares y animales. ▪ Comprensión de peticiones, instrucciones, ofrecimientos de ayuda y permiso (pedir y dar información sobre la localización de determinados animales u objetos). ▪ Comprensión de narraciones orales sencillas y cercanas a la realidad de los alumnos. ▪ Comprensión de textos orales sobre la posesión con relación a personas, animales y objetos. ▪ Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. ▪ Patrones sonoros, acentuales,	sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. <i>Funciones comunicativas:</i> ▪ Comprensión de saludos y presentaciones, disculpas y agradecimientos. ▪ Comprensión de expresiones sobre la capacidad, el gusto, y la opinión. ▪ Comprensión de descripciones de personas, objetos, lugares y animales. ▪ Comprensión de peticiones, instrucciones, ofrecimientos de ayuda y permiso (pedir y dar información sobre la localización de determinados animales u objetos). ▪ Comprensión de narraciones orales sencillas y cercanas a la realidad de los alumnos. ▪ Comprensión de textos orales sobre la posesión con relación a personas, animales y objetos. ▪ Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. ▪ Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación. ▪ Comprensión de mensajes breves orales (canciones, poemas, cuentos, dramatizaciones, etc.) basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas.
--	--

rítmicos y de entonación ▪ Comprensión de mensajes breves orales (canciones, poemas, cuentos, dramatizaciones, etc.) basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas. <i>Estructuras sintácticas:</i> ▪ Expresiones de relaciones lógicas (conjunción, oposición...). ▪ Expresiones de tiempo. Presente. ▪ Expresiones del aspecto: puntual y habitual (presente). ▪ Relaciones temporales (hoy, ahora, después...). ▪ Expresiones de la entidad (nombres, pronombres, artículos, demostrativos). ▪ Expresiones del tiempo. Horas. Momentos del día (mañana, mediodía, tarde, noche) Secuencia (primero, después...). ▪ Expresión de la cantidad: Cardinales. ▪ Léxico de alta frecuencia relativo a: ▪ Objetos y lenguaje propios del aula. ▪ Algunos animales más comunes. ▪ Formas, tamaños y colores básicos de los objetos. ▪ Principales partes del cuerpo, expresando características físicas propias y ajenas.	<i>Estructuras sintácticas:</i> ▪ Expresiones de relaciones lógicas (conjunción, disyunción, oposición, causa, finalidad) ▪ Expresiones de tiempo. Presente. ▪ Expresiones del aspecto: puntual y habitual (presente). ▪ Relaciones temporales (hoy, ahora, mientras después...). ▪ Expresiones de la entidad (nombres, pronombres, artículos, demostrativos). ▪ Expresiones del espacio. Preposiciones. ▪ Expresiones del tiempo. Horas. Momentos del día (mañana, mediodía, tarde, noche) Secuencia (primero, después...). ▪ Expresión de la cantidad: Cardinales. <i>Léxico de alta frecuencia relativo a:</i> ▪ Identificar las principales partes del cuerpo, expresando características físicas propias y ajenas. ▪ Conocer los números cardinales hasta el 100. ▪ Expresar la cantidad. ▪ Expresar la posesión. ▪ Dar y pedir información sobre localización de personas, animales y objetos. ▪ Identificar las partes de la casa, muebles y objetos más cercanos.
---	---

▪ Los números cardinales hasta el 60. ▪ Miembros más cercanos de la familia. ▪ Partes de la casa, muebles y objetos más cercanos. ▪ Los días de la semana, meses y estaciones. ▪ La fecha diaria y destacar algunas de especial interés: fiestas importantes. ▪ La hora. ▪ El tiempo atmosférico.	▪ Manifestar sentimientos, gustos y preferencias. ▪ Describir el tiempo atmosférico. ▪ Identificar distintos tipos de ropa. ▪ Utilizar el vocabulario necesario para la adquisición de productos en diferentes tipos de tiendas. ▪ Conocer algunos alimentos y medios de transporte más habituales. ▪ Tiempo libre: fiestas, deportes y aficiones. ▪ La calle, las ciudades y los países: edificios, tiendas y medios de transporte. ▪ Vocabulario sobre animales. ▪ Los días de la semana, meses y estaciones. ▪ La hora.
---	---

BLOQUE 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

<i>Estrategias de producción:</i> <i>Planificación</i> ▪ Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica. <i>Ejecución</i> ▪ Expresar el mensaje con claridad, frases cortas y sencillas. ▪ Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos.	<i>Estrategias de producción:</i> <i>Planificación</i> ▪ Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica. ▪ Adecuar el texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso. <i>Ejecución</i> ▪ Expresar el mensaje con claridad y coherencia, frases cortas y sencillas.
---	---

▪ Compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales: <i>Paralingüísticos y paratextuales</i> ▪ Pedir ayuda. ▪ Realizar acciones que aclaran el significado. ▪ Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal). ▪ Usar sonidos extralingüísticos, tales como ademanes, gestos, emotividad que enriquecen la expresión oral. ▪ Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: normas de cortesía, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal. ▪ Pronunciación cuidada, ritmo, entonación y acentuación adecuados, tanto en la interacción y expresión oral como en la recitación, dramatización o lectura en voz alta. <i>Funciones comunicativas:</i> ▪ Saludos y presentaciones,	▪ Reajustar la tarea o el mensaje. ▪ Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos. ▪ Compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales: <i>Lingüísticos</i> ▪ Modificar palabras de significado parecido. ▪ Definir o parafrasear un término o expresión. <i>Paralingüísticos y paratextuales:</i> ▪ Pedir ayuda. ▪ Realizar acciones que aclaran el significado. ▪ Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal). ▪ Usar sonidos extralingüísticos, tales como ademanes, gestos, emotividad que enriquecen la expresión oral. ▪ Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: normas de cortesía, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal. ▪ Pronunciación cuidada, ritmo, entonación y acentuación adecuados, tanto en la interacción y expresión oral como en la recitación, dramatización o
---	---

disculpas y agradecimientos. ▪ Expresión de la capacidad, el gusto, y la opinión. ▪ Descripciones de personas, objetos, lugares y animales. ▪ Peticiones, instrucciones, ofrecimientos de ayuda y permiso (pedir y dar información sobre la localización de determinados animales u objetos). ▪ Producción de narraciones orales sencillas y cercanas a la realidad de los alumnos. ▪ Producción y expresión oral sobre la posesión con relación a personas, animales y objetos. ▪ Mensajes breves orales (canciones, poemas, cuentos, dramatizaciones, etc.) basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas. ▪ Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. ▪ Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación. <i>Estructuras sintácticas</i> ▪ Expresiones de relaciones lógicas (conjunción, oposición...). ▪ Expresiones de tiempo. Presente. ▪ Expresiones del aspecto: puntual y habitual (presente).	lectura en voz alta. <i>Funciones comunicativas:</i> ▪ Saludos y presentaciones, disculpas y agradecimientos. ▪ Expresión de la capacidad, el gusto y la opinión. ▪ Descripciones de personas, objetos, lugares y animales. ▪ Peticiones, instrucciones, ofrecimientos de ayuda y permiso (pedir y dar información sobre la localización de determinados animales u objetos). ▪ Producción de narraciones orales sencillas y cercanas a la realidad de los alumnos. ▪ Producción y expresión oral sobre la posesión con relación a personas, animales y objetos. ▪ Mensajes breves orales (canciones, poemas, cuentos, dramatizaciones, etc.) basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas. ▪ Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. ▪ Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación. <i>Estructuras sintácticas:</i> ▪ Expresiones de relaciones lógicas (conjunción, disyunción, oposición,
---	---

▪ Relaciones temporales (hoy, ahora, después...). ▪ Expresiones de la entidad (nombres, pronombres, artículos, demostrativos) ▪ Expresiones del tiempo. Horas. Momentos del día (mañana, mediodía, tarde, noche). Secuencia (primero, después...). ▪ Expresión de la cantidad: Cardinales. <i>Léxico de alta frecuencia relativo a:</i> ▪ Objetos y lenguaje propios del aula. ▪ Algunos animales más comunes. ▪ Formas, tamaños y colores básicos de los objetos. ▪ Principales partes del cuerpo, expresando características físicas propias y ajenas. ▪ Los números cardinales hasta el 60. ▪ Miembros más cercanos de la familia. ▪ Partes de la casa, muebles y objetos más cercanos. ▪ Los días de la semana, meses y estaciones. ▪ La fecha diaria y destacar algunas de especial interés: fiestas importantes de Francia y los	causa, finalidad). ▪ Expresiones de tiempo. Presente. ▪ Expresiones del aspecto: puntual y habitual (presente). ▪ Relaciones temporales (hoy, ahora, mientras, después...). ▪ Expresiones de la entidad (nombres, pronombres, artículos, demostrativos). ▪ Expresiones del espacio. Preposiciones ▪ Expresiones del tiempo. Horas. Momentos del día (mañana, mediodía, tarde, noche). Secuencia (primero, después...). ▪ Expresión de la cantidad: Cardinales. <i>Léxico de alta frecuencia relativo a:</i> ▪ Identificar las principales partes del cuerpo, expresando características físicas propias y ajenas. ▪ Conocer los números cardinales hasta el 100. ▪ Expresar la cantidad. ▪ Expresar la posesión. ▪ Dar y pedir información sobre localización de personas, animales y objetos. ▪ Identificar las partes de la casa, muebles y objetos más cercanos. ▪ Manifestar sentimientos, gustos
--	---

cumpleaños. ▪ La hora. ▪ El tiempo atmosférico.	y preferencias. ▪ Describir el tiempo atmosférico. ▪ Identificar distintos tipos de ropa. ▪ Utilizar el vocabulario necesario para la adquisición de productos en diferentes tipos de tiendas. ▪ Conocer algunos alimentos y medios de transporte más habituales. ▪ Tiempo libre: fiestas, deportes y aficiones. ▪ La calle, las ciudades y los países: edificios, tiendas y medios de transporte. ▪ Vocabulario sobre animales. ▪ Los días de la semana, meses y estaciones. ▪ La hora. ▪ El tiempo atmosférico.
---	---

BLOQUE 3: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

<i>Estrategias de comprensión:</i> ▪ Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. ▪ Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. ▪ Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). ▪ Formulación de hipótesis sobre	<i>Estrategias de comprensión</i> ▪ Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. ▪ Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. ▪ Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). ▪ Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
--	---

contenido y contexto. ▪ Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. ▪ Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos. ▪ Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. <i>Funciones comunicativas:</i> ▪ Comprensión de saludos y presentaciones, disculpas y agradecimientos. ▪ Comprensión de expresiones escritas sobre la capacidad, el gusto, y la opinión. ▪ Comprensión de textos escritos sobre descripciones de personas, objetos, lugares y animales. ▪ Comprensión de textos escritos sobre: peticiones, instrucciones, ofrecimientos de ayuda y permiso (pedir y dar información sobre la localización de determinados animales u objetos).	▪ Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. ▪ Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos. ▪ Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. <i>Funciones comunicativas:</i> ▪ Comprensión de saludos y presentaciones, disculpas y agradecimientos. ▪ Comprensión de expresiones escritas sobre la capacidad, el gusto, y la opinión. ▪ Comprensión de textos escritos sobre descripciones de personas, objetos, lugares y animales. ▪ Comprensión de textos escritos sobre: peticiones, instrucciones, ofrecimientos de ayuda y permiso (pedir y dar información sobre la localización de determinados animales u objetos). ▪ Comprensión de narraciones escritas sencillas y cercanas a la realidad de los alumnos.
---	--

▪ Comprensión de narraciones escritas sencillas y cercanas a la realidad de los alumnos. ▪ Comprensión de textos escritos sencillos sobre la posesión con relación a personas, animales y objetos. ▪ Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. ▪ Comprensión de mensajes breves escritos (canciones, poemas, cuentos, dramatizaciones, etc.) basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas. ▪ Patrones gráficos y convenciones ortográficas <i>Estructuras sintácticas:</i> ▪ Expresiones de relaciones lógicas (conjunción, oposición...). ▪ Expresiones de tiempo. Presente. ▪ Expresiones del aspecto: puntual y habitual (presente). ▪ Relaciones temporales (hoy, ahora, después...). ▪ Expresiones de la entidad (nombres, pronombres, artículos, demostrativos). ▪ Expresiones del tiempo. Horas. Momentos del día (mañana,	▪ Comprensión de textos escritos sencillos sobre la posesión con relación a personas, animales y objetos. ▪ Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. ▪ Comprensión de mensajes breves escritos (canciones, poemas, cuentos, dramatizaciones, etc.) basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas. ▪ Patrones gráficos y convenciones ortográficas. <i>Estructuras sintácticas:</i> ▪ Expresiones de relaciones lógicas (conjunción, disyunción, oposición, causa, finalidad). ▪ Expresiones de tiempo. Presente. ▪ Expresiones del aspecto: puntual y habitual (presente). ▪ Relaciones temporales (hoy, ahora, mientras, después...). ▪ Expresiones de la entidad (nombres, pronombres, artículos, demostrativos). ▪ Expresiones del espacio. Preposiciones ▪ Expresiones del tiempo. Horas. Momentos del día (mañana, mediodía, tarde, noche). Secuencia (primero, después...). ▪ Expresión de la cantidad: Cardinales.
--	---

mediodía, tarde, noche). Secuencia (primero, después...). ▪ Expresión de la cantidad: Cardinales. <i>Léxico de alta frecuencia relativo a:</i> ▪ Objetos y lenguaje propios del aula. ▪ Algunos animales más comunes. ▪ Formas, tamaños y colores básicos de los objetos. ▪ Principales partes del cuerpo, expresando características físicas propias y ajenas. ▪ Los números cardinales hasta el 60. ▪ Miembros más cercanos de la familia. ▪ Partes de la casa, muebles y objetos más cercanos. ▪ Los días de la semana, meses y estaciones. ▪ La fecha diaria y destacar algunas de especial interés: fiestas importantes de Francia y los cumpleaños. ▪ La hora. ▪ El tiempo atmosférico.	<i>Léxico de alta frecuencia relativo a:</i> ▪ Identificar las principales partes del cuerpo, expresando características físicas propias y ajenas. ▪ Conocer los números cardinales hasta el 100. ▪ Expresar la cantidad. ▪ Expresar la posesión. ▪ Dar y pedir información sobre localización de personas, animales y objetos. ▪ Identificar las partes de la casa, muebles y objetos más cercanos. ▪ Manifestar sentimientos, gustos y preferencias. ▪ Describir el tiempo atmosférico. ▪ Identificar distintos tipos de ropa. ▪ Utilizar el vocabulario necesario para la adquisición de productos en diferentes tipos de tiendas. ▪ Conocer algunos alimentos y medios de transporte más habituales. ▪ Tiempo libre: fiestas, deportes y aficiones. ▪ La calle, las ciudades y los países: edificios, tiendas y medios de transporte. ▪ Vocabulario sobre animales. ▪ Los días de la semana, meses y
---	---

	estaciones. ▪ La hora. ▪ El tiempo atmosférico.
BLOQUE 4: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN	
<i>Estrategias de producción:</i> <i>Planificación:</i> ▪ Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o qué se quiere decir, etc.). ▪ Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de diccionario o gramática). <i>Ejecución</i> ▪ Expresar el mensaje con claridad. ▪ Apoyarse en sacar el máximo partido de los conocimientos previos. ▪ Expresar el mensaje (frases cortas y sencillas) con claridad, siguiendo un modelo. ▪ Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: normas de cortesía, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal.	<i>Estrategias de producción:</i> <i>Planificación:</i> ▪ Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o qué se quiere decir, etc.). ▪ Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática. Obtención de ayuda...) <i>Ejecución</i> ▪ Expresar el mensaje con claridad. ▪ Reajustar la tarea o el mensaje. ▪ Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos. ▪ Expresar el mensaje (frases cortas y sencillas) con claridad, siguiendo un modelo. ▪ Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: normas de cortesía, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal.

<i>Funciones comunicativas:</i> ▪ Saludos y presentaciones, disculpas y agradecimientos. ▪ Expresión de la capacidad, el gusto, y la opinión. ▪ Descripciones de personas, objetos, lugares y animales. ▪ Peticiones, instrucciones, ofrecimientos de ayuda y permiso (pedir y dar información sobre la localización de determinados animales u objetos). ▪ Producción de narraciones escritas sencillas y cercanas a la realidad de los alumnos. ▪ Producción y expresión escrita sobre la posesión con relación a personas, animales y objetos. ▪ Mensajes breves (canciones, poemas, cuentos, dramatizaciones, etc.) basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas. ▪ Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. ▪ Patrones gráficos y convenciones ortográficas. <i>Estructuras sintácticas:</i> ▪ Expresiones de relaciones lógicas (conjunción, oposición...).	<i>Funciones comunicativas:</i> ▪ Saludos y presentaciones, disculpas y agradecimientos. ▪ Expresión de la capacidad, el gusto y la opinión. ▪ Descripciones de personas, objetos, lugares y animales. ▪ Peticiones, instrucciones, ofrecimientos de ayuda y permiso (pedir y dar información sobre la localización de determinados animales u objetos). ▪ Producción de narraciones escritas sencillas y cercanas a la realidad de los alumnos. ▪ Producción y expresión escrita sobre la posesión con relación a personas, animales y objetos. ▪ Mensajes breves (canciones, poemas, cuentos, dramatizaciones, etc.) basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas. ▪ Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. ▪ Patrones gráficos y convenciones ortográficas. <i>Estructuras sintácticas:</i> ▪ Expresiones de relaciones lógicas (conjunción, disyunción, oposición, causa, finalidad).
---	---

▪ Expresiones de tiempo. Presente. ▪ Expresiones del aspecto: puntual y habitual (presente). ▪ Relaciones temporales (hoy, ahora, después...). ▪ Expresiones de la entidad (nombres, pronombres, artículos, demostrativos). ▪ Expresiones del tiempo. Horas. Momentos del día (mañana, mediodía, tarde, noche). Secuencia (primero, después...). ▪ Expresión de la cantidad: Cardinales. <i>Léxico de alta frecuencia relativo a:</i> ▪ Objetos y lenguaje propios del aula. ▪ Algunos animales más comunes. ▪ Formas, tamaños y colores básicos de los objetos. ▪ Principales partes del cuerpo, expresando características físicas propias y ajenas. ▪ Los números cardinales hasta el 60. ▪ Miembros más cercanos de la familia. ▪ Partes de la casa, muebles y objetos más cercanos. ▪ Los días de la semana, meses y	▪ Expresiones de tiempo. Presente. ▪ Expresiones del aspecto: puntual y habitual (presente). ▪ Relaciones temporales (hoy, ahora, mientras, después...). ▪ Expresiones de la entidad (nombres, pronombres, artículos, demostrativos) ▪ Expresiones del espacio. Preposiciones ▪ Expresiones del tiempo. Horas. Momentos del día (mañana, mediodía, tarde, noche). Secuencia (primero, después...). ▪ Expresión de la cantidad: Cardinales. <i>Léxico de alta frecuencia relativo a:</i> ▪ Identificar las principales partes del cuerpo, expresando características físicas propias y ajenas. ▪ Conocer los números cardinales hasta el 100. ▪ Expresar la cantidad. ▪ Expresar la posesión. ▪ Dar y pedir información sobre localización de personas, animales y objetos. ▪ Identificar las partes de la casa, muebles y objetos más cercanos. ▪ Manifestar sentimientos, gustos y preferencias.
--	--

estaciones. ▪ La fecha diaria y destacar algunas de especial interés: fiestas importantes de Francia y los cumpleaños. ▪ La hora. ▪ El tiempo atmosférico.	▪ Describir el tiempo atmosférico. ▪ Identificar distintos tipos de ropa. ▪ Utilizar el vocabulario necesario para la adquisición de productos en diferentes tipos de tiendas. ▪ Conocer algunos alimentos y medios de transporte más habituales. ▪ Tiempo libre: fiestas, deportes y aficiones. ▪ La calle, las ciudades y los países: edificios, tiendas y medios de transporte. ▪ Vocabulario sobre animales. ▪ Los días de la semana, meses y estaciones. ▪ La hora. ▪ El tiempo atmosférico
---	---

4.2.2.4. CRITERIOS EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

Los criterios de evaluación constituyen otro elemento del currículo que es empleado durante la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Sirven de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área del currículo. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables, que se establecen como otro elemento de currículo, empleado en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, pero son más concretos que los criterios de evaluación. Además, los estándares de aprendizaje pueden ser observables y medibles, lo que permite graduar el rendimiento del alumnado en relación al desarrollo de los objetivos de etapa y de las competencias clave.

A continuación, se presentan los criterios de evaluación y los estándares de aprendizajes del área de francés, segunda lengua extranjera, para quinto curso, estructurados según los cuatro bloques de contenidos.

BLOQUE 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES

Tabla 12.

Criterios de evaluación bloque 1.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
a. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto. b. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares), comportamiento (gestos habituales, uso de la voz, contacto físico) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicarlos conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto, respetando las convenciones comunicativas más elementales. c. Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias,	1. Utiliza las imágenes para comprender textos sencillos, transmitidos a viva voz o por medios técnicos, sobre temas familiares.
	1 Identifica aspectos socioculturales básicos de un texto oral: sobre la vida cotidiana (actividades, hábitos, horarios, celebraciones).
	2 Entiende la información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participa, que traten sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar.
	3 Comprende mensajes y

necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles o relativos a áreas de necesidad inmediata en los ámbitos personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y no distorsionen el mensaje, se pueda volver a escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o con una clara referencia contextual. d. Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos. e. Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto (p.e. una demanda de información, una orden, o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (p.e. inicio y cierre conversacional, o los puntos de una narración esquemática). f. Reconocer un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses, y utilizar las indicaciones del contexto y de la información contenida en el texto para hacerse una idea de los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.	anuncios públicos, información muy sencilla (p.e. números, precios, horarios) siempre que esté articulada a velocidad lenta y de manera clara y no haya interferencias que distorsionen el mensaje.
	5. Distingue patrones rítmicos y de entonación básicos.
	6. Asocia la grafía, pronunciación y el significado a partir de expresiones orales.
	7. Distingue las funciones comunicativas principales del texto (órdenes, demandas de información, ofrecimientos).
	8. Reconoce y entiende un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relacionada con sus necesidades e intereses.

BLOQUE 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

Tabla 13.

Criterios de evaluación bloque 2

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
a. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, p.e., fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresar. b. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción oral adecuada al contexto, respetando las convenciones comunicativas más elementales. c. Construir textos orales muy básicos y participar de manera muy simple pero comprensible en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares (uno mismo, el entorno inmediato, personas, lugares, objetos y actividades, gustos y opiniones), en un registro neutro o informal, utilizando expresiones y frases sencillas y de uso muy frecuente, normalmente aisladas o enlazadas con conectores básicos, aunque en ocasiones la pronunciación no sea muy clara,	1. Aplica las estrategias básicas para producir textos orales muy breves y sencillos (Uso del contexto visual y de los conocimientos previos. Por ejemplo: señalar objetos, usar lenguaje corporal: gestos, expresiones faciales, posturas, etc.).
	2. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (teléfono, Skype) en las que se establece contacto social (dar las gracias, saludar, despedirse, dirigirse a alguien, pedir disculpas, presentarse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien).
	3. Participa activamente en la dramatización de canciones y recitados, previamente trabajados.

sean evidentes las pausas y titubeos y sea necesaria la repetición, la paráfrasis y la cooperación del interlocutor para mantener la comunicación. d. Interactuar, por iniciativa propia, de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales (p.e. gestos o contacto físico) para iniciar, mantener o concluir una breve conversación. e. Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, las repeticiones y las pausas para organizar, corregir o reformular lo que se quiere decir. f. Manejar estructuras sintácticas básicas (p.e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, p.e., tiempos verbales o en la concordancia. g. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades. h. Cumplir la función comunicativa principal del texto (p.e. una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento), utilizando un	4. Identifica el vocabulario, expresiones, costumbres, cultura, etc. Sobre las principales celebraciones y los contrastar con las nuestras.
	5. Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (descripciones de personas, lugares y objetos), aunque en ocasiones la pronunciación no sea muy clara y sea necesaria la cooperación del interlocutor para mantener la comunicación.
	6. Expresa oralmente mensajes sencillos, en actividades individuales y de grupo.
	7. Interactúa oralmente en situaciones reales o simuladas a través de respuestas verbales y no verbales facilitadas por rutinas de comunicación.

repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos por iniciativa propia (p.e. saludos para inicio y despedida para cierre conversacional, o una narración esquemática desarrollada en puntos). i. Articular, de manera por lo general comprensible, pero con evidente influencia de la primera u otras lenguas, un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, adaptándolos a la función comunicativa que se quiere llevar a cabo.	8.Participa en una entrevista sencilla, utilizando las estructuras trabajadas
	9.Utiliza estructuras sintácticas básicas en sus presentaciones orales breves y sencillas.
	10.Expresa, mediante léxico básico de alta frecuencia, sus necesidades.

BLOQUE 3: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Tabla 14.

Criterios de evaluación bloque 3

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
a. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto. b. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida	1.Utiliza las imágenes para comprender frases sencillas, en soporte papel o digital, sobre temas familiares.
	2. Identifica aspectos socioculturales básicos de un texto escrito: sobre la vida cotidiana (hábitos, horarios, etc.).
	3.Comprende lo esencial de historias breves y bien estructuradas

(vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto, respetando las convenciones comunicativas más elementales.	e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etc.).
c. Identificar el tema, el sentido general, las ideas principales e información específica en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos, en lengua estándar y con un léxico de alta frecuencia, y en los que el tema tratado y el tipo de texto resulten muy familiares, cotidianos o de necesidad inmediata, siempre y cuando se pueda releer lo que no se ha entendido, se pueda consultar un diccionario y se cuente con apoyo visual y contextual.	4. Comprende con apoyo visual, lo esencial de instrucciones e indicaciones sencillas, e información básica en notas, letreros y carteles en calles, tiendas, medios de transporte, cines, museos, colegios, y otros servicios y lugares públicos.
d. Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (p.e. estructura interrogativa para demandar información).	5. Reconoce los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (p.e. expresión del tiempo presente).
e. Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto (p.e. una felicitación, una demanda de información, o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (p.e. inicio y cierre	6. Comprende correspondencia, fijándose en ideas específicas, (SMS, correos electrónicos, postales y tarjetas) breve y sencilla que trate sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar, la indicación de la hora y el lugar de una cita, etc.

de una carta, o los puntos de una descripción esquemática).	
---	--

BLOQUE 4: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

Tabla 15. *Criterios de evaluación bloque 4*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
a. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, p.e. copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.	1. Completa un breve formulario o una ficha con sus datos personales en papel o soporte digital.
b. Aplicar patrones gráficos y convenciones ortográficas básicas para escribir con razonable corrección palabras o frases cortas que se utilizan normalmente al hablar, pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada.	2. Escribe palabras y frases muy sencillas, siguiendo modelos, utilizando el léxico de alta frecuencia, pudiendo utilizar las tecnologías de la información y comunicación.
c. Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases simples aisladas, en un registro neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación, para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana, en situaciones familiares	

y predecibles.	
d. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.	

A continuación, se presentan los criterios de evaluación y los estándares de aprendizajes del área de francés, segunda lengua extranjera, para sexto curso, estructurados según los cuatro bloques de contenidos.

BLOQUE 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES

Tabla 16.

Criterios de evaluación bloque 1

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
a. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.	1. Formula hipótesis para la comprensión de textos orales muy sencillos.
b. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de	2. Identifica aspectos socioculturales básicos de un texto oral: comportamiento (gestos habituales, uso de la voz y contacto físico) y convenciones sociales (normas de cortesía).

amistad, escolares), comportamiento (gestos habituales, uso de la voz, contacto físico) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto, respetando las convenciones comunicativas más elementales.	3.Aplica los conocimientos adquiridos sobre aspectos socioculturales o sociolingüísticos para la comprensión de textos orales.
c. Identificar el sentido general, la información esencial o los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles o relativos a áreas de necesidad inmediata en los ámbitos	4.Comprende el sentido general y lo esencial y distingue los cambios de tema de programas de televisión u otro material audiovisual dentro de su área de interés (p.e. en los que se entrevista a jóvenes o personajes conocidos sobre temas cotidianos (por ejemplo, lo que les gusta hacer en su tiempo libre) o en los que se informa sobre actividades de ocio (teatro, cine, evento deportivo, etc.).
personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y no distorsionen el mensaje, se pueda volver a escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o con una clara referencia contextual.	5.Entiende la idea general de lo que se dice en transacciones y gestiones habituales en situaciones de necesidad inmediata.
d. Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.	6.Distingue patrones rítmicos y de entonación básicos.

e. Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto (p.e. una demanda de información, una orden, o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (p.e. inicio y cierre conversacional, o los puntos de una narración esquemática). e. Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral (p.e. estructura interrogativa para demandar información). f. Reconocer un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses, y utilizar las indicaciones del contexto y de la información contenida en el texto para hacerse una idea de los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.	7. Asocia la grafía, pronunciación y el significado a partir de expresiones orales.
	8. Distingue los patrones discursivos Básicos (inicio, nudo, desenlace o cierre de la conversación).
	9. Reconoce los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral (forma interrogativa, exclamativa...).
	10. Reconoce y entiende un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, interpretando por el contexto, el significado del vocabulario nuevo.

BLOQUE 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

Tabla 17.

Criterios de evaluación bloque 2

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
a. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos o	1. Conoce y aplica las estrategias básicas para producir textos

dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, p.e., fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresar. b. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción oral adecuada al contexto, respetando las convenciones comunicativas más elementales. c. Construir textos orales muy básicos y participar de manera muy simple pero comprensible en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares (uno mismo, el entorno inmediato, personas, lugares, objetos y actividades, gustos y opiniones), en un registro neutro o informal, utilizando expresiones y frases sencillas y de uso muy frecuente, normalmente aisladas o enlazadas con conectores básicos, aunque en ocasiones la pronunciación no sea muy clara, sean evidentes las pausas y titubeos y sea necesaria la repetición, la paráfrasis y la cooperación del interlocutor para mantener la comunicación. d. Interactuar, por iniciativa propia, de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales (p.e. gestos o contacto físico) para iniciar, mantener o concluir una breve conversación.	orales muy breves y sencillos (uso del contexto visual y no verbal, uso de fórmulas memorizadas y de los conocimientos previos. Por ejemplo: pedir ayuda, parafrasear, etc.). 2. Participa en conversaciones informales cara a cara o por medios técnicos (teléfono, Skype) en las que se establece contacto social (dar las gracias, saludar, despedirse, dirigirse a alguien, pedir disculpas, presentarse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien), se intercambia información personal y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos y opiniones sencillos e instrucciones (p.e. cómo se llega a un sitio con ayuda de un plano). 3. Conoce aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y concretos, sobre temas tratados. 4. Participa activamente en la dramatización de cuentos tradicionales, trabajos
---	---

e. Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, las repeticiones y las pausas para organizar, corregir o reformular lo que se quiere decir. f. Manejar estructuras sintácticas básicas (p.e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, p.e., tiempos verbales o en la concordancia. g. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades. h. Cumplir la función comunicativa principal del texto (p.e. una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos (p.e. saludos para inicio y despedida para cierre conversacional, o una narración esquemática desarrollada en puntos). i. Articular, de manera por lo general comprensible, pero con evidente influencia de la primera u otras lenguas, un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación	previamente, adecuados a su nivel.
	5.Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés, aunque en ocasiones la pronunciación no sea muy clara.
	6.Expresa oralmente mensajes sencillos, en actividades individuales y de grupo.
	7.Valora la segunda lengua extranjera como instrumento para comunicarse y la utiliza en el aula.
	8.Se desenvuelve en situaciones muy básicas (tiendas, restaurantes o espacios de ocio).
	9.Participa en una entrevista sencilla, utilizando las estructuras trabajadas.
	10. Utiliza estructuras sintácticas básicas en sus presentaciones orales breves y sencillas (p. e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”.

básicos, adaptándolos a la función comunicativa que se quiere llevar a cabo.	11.Expresa, mediante léxico básico de alta frecuencia, sus intereses, experiencias y necesidades.
	12. Articula de forma comprensible un repertorio muy limitado de patrones sonoros.

BLOQUE 3: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

Tabla 18.

Criterios de evaluación bloque 3

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
a. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto. b. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicarlos conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.	1.Formula hipótesis para la comprensión de textos orales muy sencillos.
	2.Lee de palabras y frases sencillas, previamente conocidas en interacciones orales reales o simuladas.
	3.Identifica aspectos socioculturales básicos de un texto escrito: convenciones sociales (normas de cortesía).
	4.Comprende información esencial en material informativo

c. Identificar el tema, el sentido general, las ideas principales e información específica en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos, en lengua estándar y con un léxico de alta frecuencia, y en los que el tema tratado y el tipo de texto resulten muy familiares, cotidianos o de necesidad inmediata, siempre y cuando se pueda releer lo que no se ha entendido, se pueda consultar un diccionario y se cuente con apoyo visual y contextual. d. Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (p.e. estructura interrogativa para demandar información). e. Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias, necesidades e intereses, e inferir del contexto y de la información contenida en el texto los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen. f. Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto (p.e. una felicitación, una demanda de información, o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (p.e. inicio y cierre de una carta, o los puntos de una descripción esquemática).	sencillo como menús, horarios, catálogos, listas de precios, anuncios, guías telefónicas, publicidad, folletos turísticos, programas culturales o de eventos, etc.
	5.Lee y comprende diferentes textos, en soporte papel y digital, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, para utilizar información global y específica, en el desarrollo de una tarea o para disfrutar de la lectura.
	6.Reconoce los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (p.e. estructura interrogativa para demandar información).
	7.Comprende ideas específicas en correspondencia (SMS, correos electrónicos, postales y tarjetas) breve y sencilla que trate sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar, la indicación de la hora y el lugar de una cita, etc.

BLOQUE 4: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

Tabla 19.

Criterios de evaluación bloque 4

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
a. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, p.e. copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen. b. Aplicar patrones gráficos y convenciones ortográficas básicas para escribir con razonable corrección palabras o frases cortas que se utilizan normalmente al hablar, pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada. c. Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases simples aisladas, en un registro neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación, para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana, en situaciones familiares y predecibles.	1.Escribe textos sencillos utilizando el diccionario para búsqueda de palabras nuevas o sinónimos.
	2.Escribe palabras y frases muy sencillas, conocidas previamente en interacciones orales, con intención lúdica.
	3.Escribe con razonable corrección frases trabajadas previamente de forma oral en papel o soporte digital.
	4.Escribe correspondencia personal breve y simple (mensajes, notas, postales, correos, chats o SMS) en la que da las gracias, felicita a alguien, hace una invitación, da instrucciones, o habla de sí mismo y de su entorno inmediato (familia, amigos, aficiones, actividades cotidianas, objetos,

d. Manejar estructuras sintácticas básicas (p.e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, p.e., tiempos verbales o en la concordancia.	lugares) y hace preguntas relativas a estos temas.
e. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.	5.Utiliza estructuras sintácticas básicas en sus textos escritos (p.e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”).
f. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos concretos y significativos (p.e. las convenciones sobre el inicio y cierre de una carta a personas conocidas) y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción escrita adecuada al contexto, respetando las normas de cortesía básicas).	6.Utiliza un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia para expresar, en pequeños textos estructurados, información básica sobre situaciones cotidianas en soporte papel o digital siguiendo un modelo.
g. Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito (p.e. una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos (p.e. saludos para inicio y despedida para cierre de una carta, o una narración esquemática desarrollada en puntos).	7.Aplica los conocimientos adquiridos sobre expresiones, costumbres, etc. A una producción escrita adecuada al contexto, respetando las normas de cortesía básicas.
	8.Escribe una carta informal teniendo en cuenta los patrones discursivos básicos (saludo, despedida, etc.).

4.2.2.5. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Actualmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se desarrolla bajo un paradigma comunicativo y accional, metodologías en vigor en didáctica de las lenguas extranjeras, tanto con la promulgación de la LOE (2006) como de la LOMCE (2013).

El Enfoque Comunicativo tiene como finalidad última, el desarrollo de la competencia comunicativa que permita al aprendiz, no solo aprender una lengua extranjera, sino que también sepa emplearla, de manera adecuada, a una situación de comunicación dada, para poder comunicar, tal como lo establecen Cuq et Gruca (2003):

Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation (p. 197).

Según Cuq (2003, p. 24) «la désignation approche communicative s'applique au choix méthodologique visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer » (...) « C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »

Bertocchini y Costanzo (2008), explican la finalidad del enfoque comunicativo de la siguiente manera:

L'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère n'est plus celui de faire atteindre à l'apprenant une compétence qui se rapproche le plus possible de celle d'un « locuteur natif », mais de lui faire atteindre la compétence communicative dont il a besoin à travers la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole. D'un point de vue cognitif l'objectif est celui de rendre l'apprenant de plus en plus autonome en lui apprenant aussi « à apprendre » (p.78).

Con la aparición del Enfoque Comunicativo, se deja de emplear en didáctica de las lenguas extranjeras el concepto de 'método', mucho más rígido y estructurado, para pasar a utilizar el concepto de 'enfoque', más amplio y que permite el uso de distintas estrategias metodológicas y distintos recursos materiales, siempre que estimulen el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. El enfoque comunicativo se convierte así en una metodología ecléctica, que permite el uso de estrategias

metodológicas pertenecientes a distintos métodos y diversos elementos siempre favoreciendo las destrezas lingüísticas del alumnado y el desarrollo de la comunicación.

Bertocchini y Costanzo (2008), indica el cambio del concepto de ‘método’ por el de ‘enfoque’, de la manera que sigue:

L’emploi du terme « approche » n’est pas dû au hasard. On ne parle plus de méthode parce qu’il n’existe plus un modèle rigide de référence, mais une série de matériaux et d’instruments que l’on emploie en fonction du contexte d’enseignement et apprentissage (p.78)

En un contexto de enseñanza que impulsa la comunicación en lenguas extranjeras, se hace también necesario impulsar la autonomía del alumnado y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, que favorezca la utilización de todos los contenidos lingüísticos y culturales aprendidos, a distintas situaciones de comunicación adecuando su uso al contexto sociocultural presentado. Esta idea ha sido defendida por Cuq y Gruca (2003) de la manera que sigue:

Si on considère l’apprenant comme actif dans sa tentative d’appropriation d’une langue étrangère, on peut penser qu’il ne s’y prend pas de manière aléatoire mais qu’il y applique les ressources de son raisonnement (p.112).

Dans cette perspective, enseigner consistera à proposer des pratiques susceptibles de générer chez l’apprenant des stratégies de plus en plus autonomisantes (pp.113 -114).

En este contexto, se considera que una estrategia de aprendizaje es el conjunto de operaciones mentales realizadas por el aprendiz con el propósito de adquirir un aprendizaje estable. (Bertocchini y Costanzo, 2008). Así, el uso de diversas estrategias de aprendizaje, permitirá, al alumnado, ampliar sus conocimientos y de resolver sus dificultades de comunicación en lengua extranjera.

El concepto de competencia comunicativa, objetivo fundamental en el Enfoque comunicativo, has sido definido por distintos teóricos, a lo largo de estos años, pero vamos a presentar los integrantes de dicha competencia, teniendo en cuenta de la definición ofrecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), elaborado por el Consejo de Europa, y de ahora en adelante nombrado por medio de sus siglas (MCERL):

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: *el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático*. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

Las *competencias lingüísticas* incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. (...)

Las *competencias sociolingüísticas* se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las *competencias pragmáticas* tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. (MCERL, 2001, pp.13-14)

En coherencia con esta definición de Competencia comunicativa, el MCERL (2001), propone una nueva metodología para la adquisición de las lenguas extranjeras, que complementa al Enfoque comunicativo. Se trata de la Perspectiva Accional, acuñada así por el MCERL (2001), presentándola como un enfoque centrado en la acción, tal como se indica en el capítulo 2:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas

actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgar les pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.” (MCERL, 2001, p.9)

La Perspectiva Accional retoma los principios metodológicos del Enfoque Comunicativo, por lo que ambas metodologías se complementan, aunque esta última orienta, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, hacia la acción, es decir, hacia la realización de tareas en distintos contextos sociales, considerando así al alumno como un ‘actor social’ que debe movilizar todos los conocimientos adquiridos y todas las competencias desarrolladas para comunicar adecuadamente según el contexto.

El MCERL (2001) define el concepto de ‘tarea’ como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.” (MCERL, 2001, p.10)

Además, el concepto de estrategias de aprendizaje adquiere importancia en la Perspectiva Accional, asociado a la realización de las tareas que promulga el MCERL (2001), tal como se establece a continuación:

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de **tareas** que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de **estrategias** en la comunicación y en el aprendizaje.” (MCERL, 2001, p. 15)

El MCERL (2001) define el concepto de ‘estrategia’ como “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.” (MCERL, 2001, p. 10)

De manera más concreta, el Consejo de Europa (2001), establece, en el MCERL, la siguiente definición de estrategias de aprendizaje:

Las *estrategias* son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.” (MCERL, 2001, pp. 60-61).

Tomando como referencia estas definiciones de estrategias, podremos constatar el progreso, de los aprendices de una lengua extranjera, a medida que tengan la capacidad de realizar actividades de lengua en las que pongan en prácticas distintas estrategias que permita el desarrollo de una tarea y que les permitan comunicar, de manera adecuada y coherente, a la situación de comunicación planteada.

Por otro lado, si atendemos a las orientaciones metodológicas establecidas en el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, destinadas al área de Francés, segunda lengua extranjera, se establecen las siguientes recomendaciones:

- El alumno ha de tener oportunidades de expresar sus ideas en la lengua extranjera, así como de interactuar, continuamente en las actividades propuestas por el profesorado. Estas actividades pueden ser presentaciones de actividades realizadas, dramatizaciones, conversaciones en situaciones simuladas, conversaciones reales a través de medios tecnológicos, así como proyectos expuestos en clase con soporte papel o digital

- La expresión oral supone uno de los principales objetivos de la materia, siendo ésta la destreza más importante de adquirir, sin menoscabo del resto. Por ello, todas las tareas propuestas y proyectos a realizar, han de incluir un alto número de actividades orales que permitan al alumno poner en práctica los conocimientos adquiridos y tener la oportunidad de cometer errores para aprender de ellos. Haciendo uso constante de la lengua, disminuye el nivel de temor al error y aumenta la motivación por la misma, al verla asequible y útil.

- El uso de historias será un recurso frecuente en la clase de segunda lengua extranjera. Estarán adecuados a su nivel de vocabulario, así como a su interés y edad. El uso de ilustraciones, apoyo visual digital o en papel, el lenguaje no verbal y otras estrategias, serán características básicas en el uso de este recurso.

- Los alumnos podrán trabajar en grupo propiciando la comunicación oral entre ellos.

- En cuanto a los recursos utilizados en el aula, se podría habilitar un rincón de la Segunda Lengua Extranjera, donde materiales como el elaborado por el propio alumno, tales como cuentos, dibujos, juegos, grabaciones de voz; material propio del país de origen tal como cuentos, libros, CD, tarjetas con imágenes; e incluso materiales traídos por los propios alumnos como fotos de viajes, folletos publicitarios, envases, revistas, periódicos, etc., pudiera ser almacenado en este espacio.

- La mejora de la creatividad es un objetivo fundamental desde cualquier área en la etapa de la Educación Primaria. Por tanto, la Segunda Lengua Extranjera, también ha de contribuir a ésta. (Decreto 198/2014, p. 33529-33530)

4.2. LOMLOE (2020): LEY ORGÁNICA 3/2020, DE 29 DE DICIEMBRE, POR LA QUE SE MODIFICA LA LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN

La nueva ley educativa (LOMLOE) que comienza a tener vigor, llamada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, está conviviendo con la aplicación de la LOMCE (2013), hasta que se promulguen los currículos para las distintas etapas educativas, que entrarán en vigor en el curso 2022-2023.

Entre los distintos propósitos de la LOMLOE (2020), cabe destacar que pretende instaurar un “un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe (...)” (LOMLOE, 2020, p 122872).

En materias de lenguas extranjeras, sería necesario consultar los futuros currículos para poder ser más explícitos, aunque se vislumbra en la LOMLOE (2020) el impulso de la adquisición de una lengua extranjera y que las Administraciones educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera.

En cuanto a la definición de currículo, la LOMLOE (2020) lo define como “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (LOMLOE, 2020, p. 122883).

Por tanto, es la desaparición de los estándares de aprendizaje como elemento del currículo empleado en la evaluación de los aprendizajes del alumnado, se establece como un aspecto novedoso a destacar con respecto a LOMCE (2013).

La LOMLOE (2020) añade acerca del currículo, que éste “irá orientado a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual.” (LOMLOE, 2020, p. 122883).

Como se ha establecido anteriormente en las otras leyes educativas presentadas, dichas leyes son complementadas por un Real Decreto nacional que desarrolle el currículo de cada etapa educativa. A su vez, cada Administración educativa de cada comunidad autónoma, promulgará un Decreto autonómico con el currículo de cada etapa educativa.

Sin embargo, en el caso de la LOMLOE (2020), en el momento de realizar este trabajo, como todavía no están promulgados el correspondiente Real Decreto y Decreto que desarrolle el currículo de la etapa de Educación Primaria, no se presentan los distintos elementos del currículo correspondiente a la enseñanza y aprendizaje del francés, lengua extranjera.

CAPÍTULO III MARCO EMPÍRICO

1. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación lleva implícita la selección de preguntas, las cuales van a marcar la naturaleza del estudio en cuestión, por ello, la búsqueda de la respuesta a dichas preguntas se fundamenta en un método explícito (Prendes y González, 2017). Con esta afirmación, estos autores tratan de mostrar hacia dónde nos ha llevado la formulación de preguntas de investigación como medio para la extracción de datos, preguntas o respuestas que resulten pertinentes, es decir, investigar conlleva determinar el camino que se ha marcado para el desarrollo de la investigación y las decisiones que se han tomado como consecuencia de esto.

Mendoza (2011) determina que, en el campo de la educación, es necesario la implicación de los docentes, como agentes participantes en diversos tipos de investigaciones, para obtener avances educativos, tal como se establece a continuación:

Los avances de los cambios educativos sólo se logran si el profesor se implica en el proceso de reflexión sobre su práctica y si el proceso investigador se dirige a la transformación de la práctica; es obvio que la implicación y participación del profesorado de los distintos niveles educativos es totalmente necesaria, para generar una investigación real y pragmática. La reflexión, la interrogación, las cuestiones sobre la propia actividad docente habitualmente apuntan a considerar otras nuevas opciones o alternativas para la actuación, a indagar sobre las causas y problemáticas, a buscar propuestas de modificaciones (cambios e innovaciones) que incidan en los procesos de enseñanza/aprendizaje, que mejoren la eficacia de metodologías, de los procedimientos, recursos... (Mendoza, 2011, p. 35)

Teniendo en cuenta esta premisa, como docente en activo, se pretende desarrollar una investigación, que estimule la reflexión de los docentes de Francés, lengua extranjera, a la hora de estimular las estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Este conjunto de procedimientos sumado a los estándares que se emplean para determinar el modo de toma y recogida de información, es denominado “método de la investigación” (Cohen, Manion y Morrison, 2013). Estos procedimientos, pueden ser

entendidos por tres opciones de investigación en base a la taxonomía expuesta por MacMillán y Schumacher (2007):

- **Investigación básica.** Trata de probar leyes, teorías o principios de la ciencia pro medio de interrelaciones empíricas entre los fenómenos y las generalizaciones que surjan.
- **Investigación aplicada.** La cual surge al tratar de probar la utilidad de teorías sobre investigaciones que ya han sido enunciadas, simplemente, se trata de refutar el estudio o comprobar la efectividad del mismo.
- **Investigación evaluativa.** Con este tipo de investigación se trata de valorar o comprobar la efectividad en la práctica específica de la investigación con la finalidad de mejorar la comprensión teórica y metodológica.

Una vez determinado el paradigma de investigación en el que se sustenta este estudio, resulta pertinente definir la modalidad de investigación, la cual puede ser: cuantitativa y cualitativa. En este caso, nos hemos decantado por una investigación cuantitativa, por este motivo, nos centraremos en la misma en base al análisis del concepto para comprender el método y diseño de la investigación.

El enfoque metodológico utilizado ha sido de tipo cuantitativo y no-experimental, empleando un diseño tipo encuesta de carácter descriptivo y transversal. Se contrastaron los datos mediante estudios descriptivos e inferenciales con el propósito de tratar los objetivos de la investigación.

A este respecto, en primer lugar, se analizará la conceptualización del enfoque metodológico cuantitativo como medio para comprender el proceso que se ha seguido para la elaboración de la presente tesis doctoral. Tal y como exponen Baptista, Fernández y Hernández (2010) el enfoque cuantitativo consiste en la identificación y formulación de un problema de índole científica, la cual se complementa con una revisión teórica que analiza el estado del arte de la cuestión, por medio de la cual, es desarrollado el marco teórico de referencia.

Posteriormente, en base al análisis de estudios previos vinculados a la temática, se formulan ciertas hipótesis de investigación a través de las cuales se establecen las diferentes variables de estudio establecidas como eje fundamental de la investigación. Tras el desarrollo de este proceso, surgen un conjunto de indicadores, los cuales construyen los reactivos, que serán los elementos determinantes para la selección y/o

creación de los instrumentos de la investigación, los cuales seguirán una estructuración marcada.

Estos instrumentos proporcionarán la información pertinente por medio de los datos, los cuales serán procesados por medio de variables estadísticas que permitirán la refutación/verificación de las hipótesis que han sido marcadas de manera previa al desarrollo del proceso. A este respecto, tal y como señalan Baptista *et al* (2010) “en el proceso se busca el máximo control” (p.5).

Por otro lado, Prendes y González (2017) exponen a nivel genérico la descripción del método cuantitativo, el cual responde a una doble vertiente:

- Tratamiento de estudios *experimentales*. Responde a la manipulación de las variables de investigación por parte de los sujetos que llevan a cabo el estudio investigativo. En este tipo de investigación cuantitativa, el investigador en cuestión es quien posee el control sobre las variables de estudio y sobre los sujetos implicados en el proceso.
- Tratamiento de estudios *NO experimentales*. Este tipo de estudio describe las relaciones o los elementos implicados en la realidad del estudio, sin que esta puede verse alterada o manipulada.

En lo que respecta a este estudio de investigación, tal y como ha sido mencionado con anterioridad, responde a un estudio cuantitativo no-experimental, por tanto, analizaremos esta tipología de investigación.

De acuerdo a lo dispuesto por Prendes y González (2017) “las modalidades de investigación no experimental se acercan a una realidad describiéndola de forma pormenorizada e intentando establecer relaciones entre las condiciones que pueden medirse” (p.79).

A este respecto, dentro de este tipo de investigación, podemos diferenciar entre diversas modalidades, entre las que encontramos las siguientes:

- Modalidad descriptiva. Presenta una realidad en base a un grupo de individuos.
- Modalidad comparativa. Compara la diferencia entre dos o más grupos de individuos en base a una característica común.
- Modalidad correlacional. Analiza diversas características dentro de un grupo con el fin de establecer un vínculo común entre las mismas.

- Ex post facto. Esta modalidad establece relaciones de causa entre diferentes variables de realidades que ya han sido desarrolladas, por tanto, no pueden ser manipuladas por el investigador.

Como se ha mencionado anteriormente, la modalidad utilizada será descriptiva, la cual, tal y como exponen Castro, Guevara y Verdesoto (2020) persigue el objetivo de describir las principales características de un grupo homogéneo de individuos, fenómenos o características concretas por medio de criterios sistémicos que favorecen el establecimiento de estructuras comportamentales o estructuras genéricas relacionadas con el estudio a desarrollar, con el fin de poder ser comparado con otras fuentes de estudio.

En este tipo de investigación cuantitativa, el investigador tiene el papel de escoger entre ser un observador participante o un observador completo, así como un participante completo o un participante observador. A este respecto, el rol del investigador responde a un observador completo por medio de la recogida externa de información para el posterior análisis de datos objetivos.

Por su parte “el análisis inferencial forma parte de los protocolos de investigación con el fin de obtener conclusiones inferidas de la muestra y generalizada a la población” (Ramírez y Polack, 2019, p. 193).

Una vez analizado el método de la investigación, pasaremos al análisis del diseño de la investigación, el cual, tal y como establecen Ato, López y Benavente (2013), el diseño supone uno de los pilares fundamentales sobre los que debe sustentarse el proceso de investigación. Este hecho se fundamenta en que el diseño de la investigación se compone del plan, estrategias y estructura por medio de la cual se plantea la investigación con el fin de implementarla, por lo cual servirá como diseño y planificador para el trabajo de la misma (Hernández, 1997).

En el caso de las investigaciones de modalidad cuantitativa, como es el caso de la presente investigación, la revisión teórica, así como el diseño de la investigación son desarrolladas al inicio de la investigación, considerándose como variable “inmutables” o “inalterables” durante el proceso de obtención y recogida de datos.

A este respecto, basándonos en las investigaciones desarrolladas por Cohen, Marion y Morrison (2013), Newby (2010), así como Hernández (1997), los asuntos clave que deben ser tratados para comprender y llevar a cabo un diseño de investigación de modalidad cuantitativa, serán definidos a continuación.

En primer lugar, las fases que resumen la planificación del diseño de investigación de un estudio cuantitativo pueden ser definidos en base a unos pasos, los cuales han sido expuestos por Newby (2010, p.20) y son los siguientes:

- Identificación del área de investigación.
- Aislamiento del tema de investigación y las preguntas a las que se pretende dar respuesta.
- Desarrollo de un modelo de factores que afectan a las diferentes condiciones dadas.
- Comprensión la investigación ya desarrollada con anterioridad por la literatura científica.
- Construcción una hipótesis de investigación por cada factor que se pretenda evaluar.
- Identificación de las fuentes de información.
- Identificación del modo de obtención de los datos de información.
- Identificación del tratamiento estadístico de los datos obtenidos.
- Revisión del proceso de recolección de datos para verificar el cumplimiento de las necesidades a las que se pretende dar respuesta por medio de la recogida de información con el fin de ser aplicados en los diferentes sujetos participantes.
- Revisión de los posibles problemas que puedan ser planteados en el proceso analítico de los datos e inferencia hasta ser resueltos.
- Implementación en el tratamiento y puesta en marcha en el proceso de recogida de datos.

Tal y como podemos analizar en la secuencia de la planificación en relación a las investigaciones de carácter cuantitativo, el diseño de la investigación se define como sólido, el cual se encuentra a expensas de los resultados obtenidos, los cuales deben cumplir unos criterios, es decir, deben ser: creíbles, adaptados a la realidad, fiables y razonables. La solidez en el proceso podrá ser alcanzada si se tienen en consideración una serie de condiciones clave, las cuales atienden a las siguientes variables:

- **Control de las fuentes de variabilidad:** debe conseguir una cantidad de variación que resulte lo más alta posible en base a las medidas tomadas de los diferentes sujetos, de manera que se demuestren las relaciones existentes entre las variables de estudio, especialmente las fuentes vinculadas a la variabilidad sistemática. Por

otro lado, deben quedar controlados los errores vinculados al muestreo o la medida, de manera que se minimicen las fuentes de variabilidad que puedan implicar error. Y, en último lugar, deben quedar claramente controladas las fuentes de variabilidad externa o, también denominada: factores de influencia que no han sido previamente analizados en el desarrollo del estudio.

- **Garantía de validez:** el diseño de la investigación debe garantizar que el estudio mida concretamente lo que está previsto. A su vez, las explicaciones deben ser acordes a los datos recogidos y al tema en cuestión de manera que se asimilen a la realidad lo máximo posible con la finalidad de otorgar una perspectiva más objetiva, replicable, predictiva y controlable sobre los enunciados de estas leyes y principios expuestos. Para tal fin, debería garantizarse una validez interna y una validez externa: por un lado, la validez interna se vincula al grado en el que las variables externas del estudio están siendo controladas; y, por otro lado, la validez externa se refiere al grado de generalización de los resultados cuantitativos de la investigación.

Para llevar a cabo el diseño de la investigación, se ha planteado como instrumento de recogida de datos del diseño de la investigación una encuesta por cuestionario, la cual será analizada en apartados posteriores, no obstante, resulta pertinente hacer una revisión teórica y conceptual de lo que implica en el diseño de la investigación. A este respecto, la encuesta por cuestionario es definida por Cárdenas (2018) como un modo que incita a la generación de datos a través de un método de investigación fundamentalmente social en base al establecimiento de un conjunto estandarizado de preguntas y respuestas en base a unas categorías dadas y aplicadas a una muestra concreta. Los datos obtenidos tras la respuesta a la encuesta o mediante la obtención de respuestas por medio de fuentes secundarias se procesan en hojas de variables y datos, los cuales son procesados posteriormente por medio de programas informáticos, entre los que se pueden destacar: Excel, SPSS, Stata, PSPP o R, a modo de ejemplo.

El análisis de dichos datos se procesa en base a la tipología de variables dadas y el número vinculado a las mismas. A este respecto, para el análisis de dichas variables se toma como referencia la frecuencia, la media y la desviación estándar. Posteriormente, el análisis de las variables se efectúa en tablas de contingencia y correlaciones, persiguiendo la meta de responder a preguntas de investigación e identificación de tendencias dentro

del estudio. Cuando todos los datos han sido analizados y extrapolados, se presentan los resultados por medio de un informe investigativo (Cárdenas, 2018).

2. VARIABLES

Una variable es entendida como un objeto con identidad propia, sin embargo, los factores externos que lo rodean conllevan a la variabilidad de las condiciones que presenta dicha variable (Pérez, 2016 citado en Espinoza, 2018).

El concepto de variable ha sido y aún sigue siendo abordado por numerosos autores, entre los que destacamos a Mejía (2008), Reguant y Martínez (2014), Shuttleworth (2018), Torres (2014), Muñiz y Fonseca (2017), Carballo (2016) y Tipantuña (2013) ante lo que cabe destacar que todos ellos se mantienen unidos en la idea de que la conceptualización de variable es uno de los términos con mayor trascendencia y aplicación en las investigaciones científicas por el simple hecho de que no es posible llevar a cabo un estudio o conseguir avances en el mismo sin hacer una pertinente adecuación de las variables introducidas.

En líneas similares, Espinoza (2018) entiende las variables de estudio como:

Constructos, conceptos abstractos, construcciones hipotéticas que elabora el investigador, en los más altos niveles de abstracción, para referirse con ellos a determinados fenómenos o eventos de la realidad; son denominaciones muy genéricas que tratan de abarcar una amplia gama conceptual que permita al investigador disponer de un referente teórico para aludir a determinados aspectos de los fenómenos que estudia. (p. 41).

A groso modo tras la exposición de los conceptos de variable dentro de un estudio empírico, podemos resumir el concepto en base a unas características donde la variable es:

- Todo aquello real o abstracto que puede ser medido, controlado y estudiado en una investigación, incluyéndose como elemento clasificatorio.
- Asume diferentes valores o variantes que pueden ser entendidas tanto de manera cuantitativa como de manera cualitativa.
- Debe ser observable y medible, bien sea a nivel abstracto a través de la conceptualización, o a nivel concreto por medio de la operación.

- Es capaz de asumir diverso valor en cuanto a características o cualidades.
- Son susceptibles de sufrir cambios o modificaciones.

Las variables que van a ser utilizadas responden a dos vertientes: por un lado, variables dependientes y, por otro lado, variables independientes.

- Variables dependientes: son las que se modifican debido a la acción ejercida por la variable independiente. Implican las consecuencias que van a determinar los resultados de la investigación. En este caso, las variables dependientes utilizadas van a ser las estrategias de aprendizaje: metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales.
- Variables independientes: son las que, al ser manipuladas o tratadas por el investigador, transforma el objeto de estudio de cara a los resultados extraídos de la investigación. Estas generan los cambios que pueden darse en la variable dependiente. En esta investigación, las variables independientes serán el sexo, la edad o el curso escolar.

Tomando como referencia estas últimas variables independientes y, más específicamente, los factores vinculados al sexo, la edad y el curso, autores como Gil *et al.* (2016), Spinola, López y Mohar (2014) y Mejía (2008) señalan la importancia de las variables relacionadas con estudios de índole socioeducativa en referencia al estudiante, destacando las variables biológicas donde se tienen en cuenta conceptos como el sexo, la edad, tamaño, etc.

Por otro lado, en referencia a las variables dependientes vinculadas a las estrategias de aprendizaje (metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales), en base a la taxonomía expuesta por estos autores, se engloban dentro de las variables pedagógicas las cuales se relacionan con “el éxito académico, estrategias cognitivas, métodos didácticos, estrategias de aprendizaje, procesos de evaluación, nivel de escolaridad, deserción, etc.” (Espinoza, 2018, p. 42).

Como medio para la facilitación de conceptos desde una perspectiva más esquemática, en la siguiente tabla se puede ver la relación entre las diferentes variables (Véase Tabla 14):

Tabla 20.*Variables de la investigación*

TIPO DE VARIABLE		VARIABLES UTILIZADAS
Variables dependientes	Pedagógicas	Estrategias metacognitivas
		Estrategias cognitivas
		Estrategias afectivas
		Estrategias sociales
Variables independientes	Biológicas	Sexo
		Curso
		Edad

3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

A nivel teórico y conceptual, el contexto en el ámbito investigativo se refiere “al entorno o medio ambiente en el cual se desarrolla el estudio. La determinación del contexto es importante para arribar a conclusiones más objetivas. El entorno comprende lo social y lo natural” (Mejía, Sánchez y Reyes, 2018, p. 38).

A este respecto, el contexto donde se desarrolla el estudio investigativo responde a los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. En primer lugar, cabe destacar que la encuesta por cuestionario ha sido desarrollada de manera online, por tanto, una vez desarrollada fue enviada a todos los centros de titularidad pública y privada concertada de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que imparten enseñanza en la Educación Primaria. Una vez enviados, los centros que respondieron y que, por tanto, se obtienen como muestra participante en la investigación, ascienden a 18 y son los siguientes:

Tabla 21.*Centros participantes*

CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PARTICIPANTES	
1	CENTRO 1
2	CENTRO 2
3	CENTRO 3
4	CENTRO 4
5	CENTRO 5
6	CENTRO 6
7	CENTRO 7
8	CENTRO 8
9	CENTRO 9
10	CENTRO 10
11	CENTRO 11
12	CENTRO 12
13	CENTRO 13
14	CENTRO 14
15	CENTRO 15
16	CENTRO 16
17	CENTRO 17
18	CENTRO 18

Una vez visto el contexto donde se ha desarrollado el estudio de investigación, pasaremos a especificar las características de los participantes de la investigación siguiendo la clasificación expuesta por Prendes y González (2017). En primer lugar, estos autores exponen que, previo a la selección de sujetos, se debe determinar si el análisis se va a centrar en la población o en la muestra, entendiendo la población como un grupo de elementos, casos, acontecimientos o sujetos sobre los que se va a llevar a cabo el estudio con el fin de generalizar los resultados y definir las conclusiones establecidas.

Por otro lado, Prendes y González (2017) definen la muestra como una parte de la población de los cuales se obtienen los datos en relación a las variables que se quieren estudiar por medio del estudio de investigación. Además, entre las formas de selección de la muestra podemos encontrar:

- Muestreo probabilístico o aleatorio: en este tipo de muestreo todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser incluidos como parte de la muestra.
- Muestreo NO probabilístico: se toma como muestra a aquellos sujetos a los que se tiene acceso. A este respecto, la presente investigación objeto de estudio hace referencia a este tipo de muestreo NO probabilístico. A nivel más específico, este tipo de muestreo se divide en dos categorías:
 - o Muestreo por conveniencia. Referido a sujetos accesibles que han sido seleccionados premeditadamente para el desarrollo de la investigación.
 - o Muestreo por cuotas. Se delimitan criterios para garantizar una mayor seguridad en la muestra.

Teniendo en consideración las aportaciones teóricas sobre las que se sustenta la toma y recogida de datos cuantitativos, se hará alusión a los sujetos que han participado en dicho estudio, diferenciando entre las diferentes variables de la investigación.

- El número *total de participantes* asciende a 858.
- El número total de *chicos* 440 es de y *chicas* 418.
- El número de participantes correspondientes a *5º curso* de Educación Primaria es de 442 y el número de participantes correspondientes a *6º curso* es de 416.
- El número de participantes de cada centro será visualizado en la siguiente tabla.

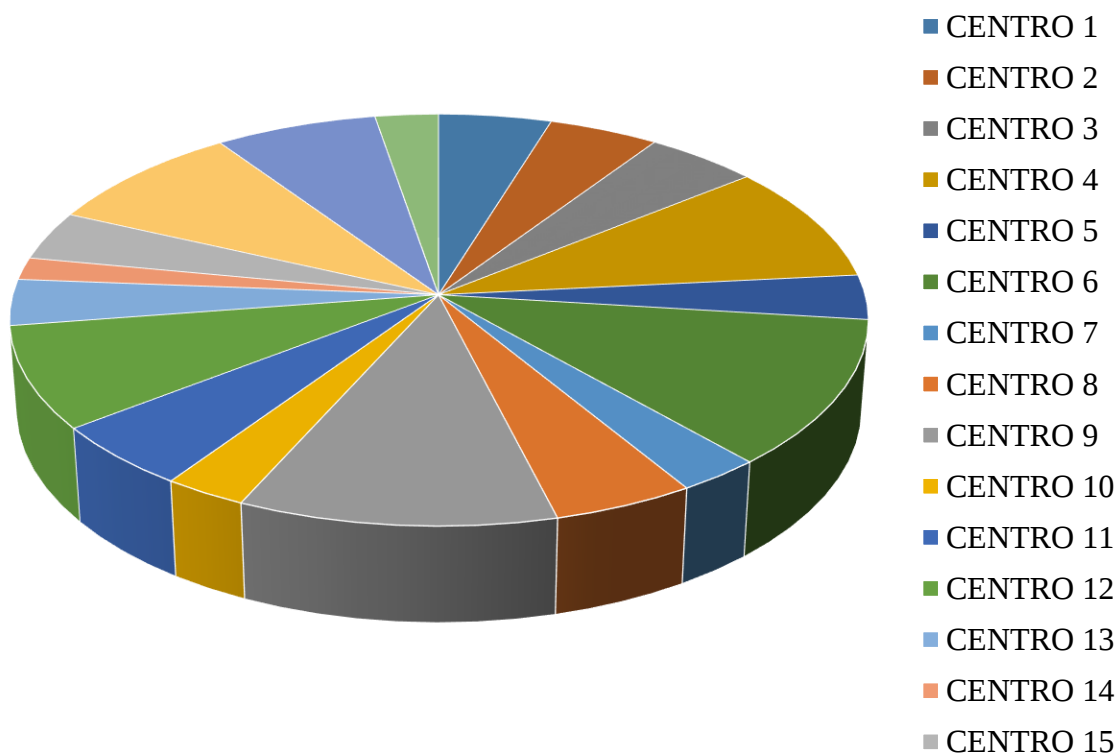
Tabla 22.*Número de participantes por centro*

Centros participantes	Participantes por centro	Porcentajes
CENTRO 1	41	4,77
CENTRO 2	40	4,66
CENTRO 3	41	4,77
CENTRO 4	79	9,20
CENTRO 5	30	3,49
CENTRO 6	99	11,53
CENTRO 7	24	2,79
CENTRO 8	41	4,77
CENTRO 9	92	10,72
CENTRO 10	24	2,79
CENTRO 11	43	5,01
CENTRO 12	69	8,04
CENTRO 13	31	3,61
CENTRO 14	15	1,74
CENTRO 15	33	3,84
CENTRO 16	74	8,62
CENTRO 17	59	6,87
CENTRO 18	23	2,68

Con el fin de dar un sentido visual a la relación entre los centros y el número de encuestas realizadas por cada uno de ellos, a continuación, se puede observar este gráfico donde se interrelacionan ambas variables (Véase Gráfico 1).

Figura 4.

Número de participantes por centro.



4. PROCEDIMIENTO

La gestión y administración del proceso de recogida de datos ha sido llevado a cabo por parte del presente autor del trabajo con la pertinente colaboración de los profesores de los centros educativos a lo largo del curso académico 2018-2019.

Cabe destacar, que la difusión de las encuestas por cuestionario ha requerido la previa autorización de la Administración Pública por parte de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A la par que la toma del consentimiento por parte de la Administración Pública, se hace necesario obtener el consentimiento por parte de los padres, madres o tutores legales de los alumnos participantes, así como el consentimiento o autorización por parte del equipo docente y,

más específicamente, la figura del director, de los distintos centros educativos que han participado en la encuesta por cuestionario.

Una vez conseguido dicho consentimiento, el proceso para la difusión de la encuesta por cuestionario se realizó en modalidad online: el cuestionario fue diseñado y digitalizado dada la facilidad para exportar las preguntas diseñadas, la recogida de datos y la facilidad para responderlos por parte de los participantes proporcionando flexibilidad y dinamización en el proceso.

La participación de los diferentes agentes atiende a un carácter anónimo y su cumplimentación fue desarrollada en presencia del profesor colaborador, quien podía o debía estar estrechamente vinculado a la materia objeto de estudio, en este caso, el docente en lengua extranjera: francés, el tutor o miembros del equipo directivo.

5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Con la realización de esta tesis, se pretendía recoger una gran cantidad de datos sobre el uso de las distintas estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos. Para ello se diseñó un cuestionario que refleja de una manera estructurada, una serie de ítems referentes a los distintos tipos de estrategias. Para poder recopilar la mayor cantidad de datos posibles, el cuestionario debía abarcar no solo las distintas estrategias, sino las diferentes maneras de ponerlas en práctica durante el estudio.

Para ellos nos inspiramos en el artículo titulado *Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Este artículo pertenece a las autoras Pilar Franco de la Universidad de Cádiz, Margarita Pino de la Universidad de Vigo y Beatriz Rodríguez de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

El objetivo de este artículo, y cito textualmente es (Franco, Pino y Rodríguez, 2012):

Diseñar, aplicar y validar un cuestionario como instrumento de medición para comprobar el uso de estrategias de aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Está compuesto de ocho preguntas de identificación, 58 ítems cerrados con preguntas dicotómicas, lo que nos permite saber el porcentaje de individuos que utiliza una determinada estrategia, y una escala tipo Likert que

permite conocer la frecuencia de uso de estrategias. El análisis de los ítems se realizó mediante el índice de homogeneidad, el cálculo de la consistencia interna y la validez de constructo. (p. 27).

El cuestionario de este artículo, nos sirvió de guía para la elaboración del cuestionario empleado durante la realización de esta tesis, el cual nos aportó los datos necesarios para nuestro propio estudio.

5.1. ESTRUCTURA Y CONTENIDO

El cuestionario del artículo en el cual nos hemos inspirado, mostraba una estructura basada en la clasificación de Franco (2004). Para su elaboración se han tenido en cuenta las taxonomías en la literatura consultada (O'Malley y Chamot, 1990). Igualmente, se ha tomado en consideración la propuesta del marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) (Council of Europe, 2001; Mecd, 2002).

Por tanto, se ha optado por clasificar las estrategias de aprendizaje en cuatro grandes grupos denominados estrategias metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales que se definen de la siguiente forma:

- Estrategias metacognitivas: son aquellas que sirven para dirigir el propio aprendizaje a través de su planificación, organización y evaluación.
- Estrategias cognitivas: son aquellas que intervienen en el procesamiento de la información y, en concreto, en la comprensión y expresión de la lengua objeto de estudio.
- Estrategias afectivas: son las relacionadas con las creencias, las actitudes y la motivación.
- Estrategias sociales: son las que intervienen en la interacción con los demás.

Una vez analizado en profundidad este artículo en cuestión y tras haber observado con detenimiento el cuestionario, adaptamos otro cuestionario con las orientaciones de un grupo de expertos en la materia, acorde con el objetivo de nuestra investigación y los participantes, así como la edad de los mismos. La idea principal de este cuestionario era que fuese realizado por alumnos de 5º y 6º de primaria. Por tanto, tuvo que ser no modificado, sino adaptado, ya que la estructura original es muy similar. Cuenta con una serie de ítems pertenecientes a cada una de las estrategias de aprendizaje, así como una serie de respuestas en orden a mayor a menor frecuencia de uso de cada estrategia.

El cuestionario se entregaba con el título de *Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje en francés, Lengua Extranjera*. Cuenta al inicio con un breve agradecimiento a los alumnos por su participación y una explicación del valor que se le atribuye a cada opción de respuesta. Para cada pregunta hay 5 opciones de respuesta posible a marcar con una X, el alumno solo puede elegir un número como respuesta a cada pregunta. Cada número se corresponde con un valor concreto:

- ◆ 1 - NADA
- ◆ 2 – POCO
- ◆ 3 – A VECES
- ◆ 4 – A MENUDO
- ◆ 5 – SIEMPRE

Antes de iniciar el cuestionario, el cual es anónimo, los alumnos debían indicar únicamente su sexo y la edad, lo cual nos permitió posteriormente establecer patrones de frecuencia por edad, sexo y cursos para las diferentes estrategias. Tras esta serie de apartados, se iniciaba el cuestionario como tal. Estaba formado por una batería total de 39 preguntas, divididas en 4 partes. La parte A comprendía desde la pregunta número 1 y hasta la 11, ambas inclusive, estas preguntas eran las referentes al uso de estrategias metacognitivas.

A continuación, aparecen las preguntas de la parte B, la cual abarca desde la pregunta 12 y hasta la 29, ambas inclusive. Esta parte B englobaba las preguntas relacionadas con el uso de las estrategias cognitivas. Posteriormente pasamos a las preguntas de la parte C. Esta parte comprende menos preguntas, en concreto desde la 30 y hasta la 34, ambas inclusive, y son preguntas destinadas al uso de las estrategias afectivas.

Finalmente, el cuestionario finaliza con la parte D, con un total de cinco preguntas (al igual que la parte C). Desde la pregunta 35 y hasta la 39, todas estas preguntas son las pertenecientes al uso de estrategias sociales.

A continuación, se muestra una imagen del cuestionario completo, para poder ver con claridad, cómo se organizó finalmente la batería de cuestiones y sobre todo para poder apreciar la adaptación que se hizo del mismo para el público al cual estaba destinado, tanto en la redacción de las preguntas, como en las instrucciones previas para su realización.

Figura 5.

Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje en francés, lengua extranjera



**CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN
FRANCÉS, LENGUA EXTRANJERA**

Estimados alumnos:

Gracias de antemano por vuestra cooperación al cumplimentar el siguiente cuestionario y así intentar mejorar la enseñanza del francés.

Los números corresponden a los siguientes ITEMS:

1. NADA
2. POCO
3. A VECES
4. A MENUDO
5. SIEMPRE

Sexo:

Edad:

PARTE A					
1. Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿te paras a pensar sobre él?					
2. Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿organizas tus ideas adecuadamente decidiendo cómo vas a empezar y a terminar la exposición?					

3. Antes de una tarea de aprendizaje, ¿decides prestar atención a lo que vas a hacer evitando distraerte?					
4. Antes de una tarea de aprendizaje, ¿decides prestar atención a aspectos concretos que te ayudaría a hacerla como el vocabulario, las palabras claves o la pronunciación?					
5. ¿Estudias y practicas la gramática, el vocabulario y la pronunciación para aprender a entender la lengua de estudio y a comunicarte?					
6. ¿Utilizas estrategias, técnicas de estudio o de trabajo adecuadas para ti o para los contenidos y destrezas que vas a trabajar?					
7. ¿Organizas tu horario personal para tener tiempo y poder aprender la lengua de estudio?					
8. ¿Organizas y utilizas adecuadamente el material de aprendizaje?					
9. ¿Buscas oportunidades fuera del aula para practicar la lengua leyendo, escuchando, escribiendo o hablando con otras personas?					
10. ¿Te das cuentas de los errores mientras realizas la tarea en la lengua de estudio?					
11. ¿Intentas darte cuenta y aprender de los errores para hacerlo mejor?					
PARTE B					
12. ¿Prestas atención a la información general y/o concreta cuando escuchas, lees, hablas o escribes en la lengua de estudio?					
13. ¿Utilizas la información que sabes para predecir respuestas o adivinar el significado cuando no conoces alguna palabra?					
14. ¿Escuchas la lengua de estudio y la imitas y repites oralmente para recordarla?					
15. ¿Lees la lengua de estudio y la escribes varias veces para recordarla?					
16. ¿Usas ejemplos para comprender y recordar la lengua de estudio?					
17. ¿Clasificas las palabras según el tema u otros criterios en tablas o esquemas?					
18. ¿Intentas analizar estructuras y crear reglas?					

19. ¿Aprendes las reglas y las aplicas?					
20. ¿Utilizas el subrayado?					
21. ¿Tomas notas?					
22. ¿Empleas el resumen?					
23. ¿Repasas los contenidos que has aprendido?					
24. ¿Relacionas lo que ya sabes con lo nuevo que aprendes?					
25. ¿Ensayas antes de realizar una tarea?					
26. Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿utilizas gestos?					
27. Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿empleas una palabra o frase que signifique lo mismo?					
28. ¿Practicas la lengua aprendida viendo películas o programas de televisión?					
29. ¿Practicas la lengua aprendida leyendo revistas o libros de tu interés?					
PARTE C					
30. ¿Notas que estás tenso o nervioso cuando tienes que realizar una tarea?					
31. ¿Cuándo sientes nerviosismo al realizar una tarea, intentas relajarte?					
32. Cuando no entiendes algo ¿intentas no bloquearte y continuar con la tarea?					
33. ¿Te das algún premio cuando realizas bien una tarea?					
34. ¿Intentas buscar oportunidades para practicar la lengua con actividades que te divierten y motivan a seguir aprendiendo?					
PARTE D					
35. Cuando no entiendes algo, ¿pides que te lo digan más despacio o que te lo repitan?					
36. ¿Pides que te aclaren o confirmen con otras palabras lo que no entiendes?					

37. ¿Trabajas con otros compañeros de estudio para aprender la lengua?					
38. ¿Te interesa la cultura del país o países donde se habla la lengua?					
39. ¿Realizas alguna actividad de ocio en la lengua de estudio?					

5.2. VALIDACIÓN Y FIABILIDAD

Si nos centramos en el apartado 3.2 del artículo, *Análisis de la escala*, podemos ver el grado de fiabilidad y validez del cuestionario elaborado por las autoras. En el caso del cuestionario de este artículo, se han hallado valores para cada sexo, edad y nivel académico.

En el caso de nuestro cuestionario adaptado a 5º y 6º, los valores finales que hemos hallado, tal y como se muestra en las tablas de datos, son valores obtenidos para el ámbito de educación primaria en general y más concretamente por curso y sexo.

Tras el análisis del cuestionario de este artículo, podemos leer que:

Los valores no difieren demasiado en función de las distintas variables lo que nos permite afirmar que nos encontramos con una escala con suficientes garantías de **fiabilidad** para ambos sexos, para las diferentes edades y nivel académico tenidas en cuenta en nuestro estudio.” (Franco, Pino y Rodríguez, 2012, p. 35).

Teniendo en cuenta esta conclusión, podemos aplicar la misma al análisis de nuestro cuestionario. Es cierto que el cuestionario final en el cual se basan los datos de esta tesis, es una adaptación del original perteneciente al artículo en cuestión que nos sirvió de guía. Las adaptaciones no son muy diferentes con respecto al original, e incluso los datos o valores analizados coinciden con los del original, como son el curso, la edad o el sexo. Y en nuestro caso añadimos la educación primaria en general, ya que nuestro cuestionario también fue realizado por alumnos de secundaria y alumnos de la Universidad. Por todo esto, podemos concluir diciendo que nuestro cuestionario muestra un gran grado de **fiabilidad**, ya que nuestros valores tampoco difieren mucho entre las distintas variables.

Si nos centramos en la **viabilidad** del cuestionario, más concretamente en la conclusión a la que llegan las autoras del artículo, podemos leer:

Los valores bajos en este estadístico implican que las correlaciones entre cada pareja de variables no pueden explicarse por otras y en este caso no podría utilizarse el análisis factorial. En nuestro caso esta cifra se aproxima a la unidad lo que significa que existen factores comunes.” (Franco, Pino y Rodríguez, 2012, p. 35).

Las autoras obtuvieron esa conclusión tras realizar un análisis factorial de componentes principales con posterior rotación VARIMAX. Esta misma conclusión, al igual que ocurría con el apartado anterior, también podemos aplicarla a nuestro cuestionario ya que los resultados son muy parecidos y difieren en pequeños aspectos o en algunos valores concretos. Podemos afirmar, tras analizar con detenimiento los datos extraídos de nuestro cuestionario, que este es viable ya que los valores que arroja nos confirman que existen factores comunes entre los diferentes alumnos, al margen del sexo o del curso al que pertenezcan. Aspecto muy importante y significativo, ya que esos aspectos comunes o esas estrategias cuyo uso comparten los diferentes alumnos, muestran el punto a partir del cual podemos empezar a trabajar y lo que debemos reforzar en nuestros alumnos para mejorar la calidad de su aprendizaje. Conociendo aquello en lo que todos coinciden, podemos aprender mucho más sobre el alumnado y sobre el punto de inicio de nuestro trabajo con ellos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

El objetivo de esta tesis consiste en mejorar la competencia comunicativa y las habilidades lingüísticas en el proceso de adquisición del francés como lengua extranjera, a través del uso consciente de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado.

Para ello se elaboró un cuestionario que recogía una serie de preguntas, las preguntas estaban divididas en cuatro bloques. Unas preguntas estaban relacionadas con el uso de estrategias metacognitivas, otras con el uso de estrategias cognitivas, otras servían para detectar las estrategias afectivas y las restantes estaban relacionadas con las estrategias sociales.

En este apartado aparecen una serie de tablas, así como de gráficas, que recogen todos los datos obtenidos a través del cuestionario, dentro del ámbito en el cual se realizó y dividido según diferentes criterios, para dar respuesta al primero de los objetivos específicos de este trabajo:

1. Averiguar, en conjunto, el tipo de estrategias de aprendizaje más utilizadas por los alumnos de francés, lengua extranjera, de los dos últimos cursos de Educación Primaria, en la Región de Murcia.

A continuación, vamos a ir comentando y analizando cada una de las tablas, así como las diferentes gráficas. Todas las tablas recogen los datos para un total de 858 alumnos de primaria de 5º y 6º curso. A lo largo de su análisis veremos cómo las gráficas nos muestran el uso de estas estrategias según los diferentes criterios establecidos para extrapolar los datos obtenidos.

Tabla 23.*Tabla 1 de los resultados. Estrategias metacognitivas en Educación Primaria*

PARTE A. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA										
N= 858										
	NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
01	24	2.80	44	5.13	211	24.59	284	33.10	295	34.38
02	42	4.90	61	7.11	171	19.93	270	31.47	314	36.60
03	25	2.91	38	4.43	142	16.55	252	29.37	401	46.74
04	24	2.80	38	4.43	162	18.88	273	31.82	361	42.07
05	29	3.38	76	8.86	162	18.88	251	29.25	340	39.63
06	59	6.88	85	9.91	188	21.91	252	29.37	274	31.93
07	86	10.02	95	11.07	178	20.75	210	24.48	289	33.68
08	20	2.33	24	2.80	87	10.14	225	26.22	502	58.51
09	134	15.62	161	18.76	215	25.06	174	20.28	174	20.28
10	47	5.48	58	6.76	175	20.40	276	32.17	302	35.20
11	19	2.21	24	2.80	80	9.32	187	21.79	548	63.87

Tabla 1: esta primera tabla muestra la frecuencia de respuestas obtenidas por el total de los alumnos de primaria, con respecto al uso de las estrategias metacognitivas. Son un total de 11 cuestiones que aparecen en el margen izquierdo. Cada pregunta tiene

cuatro opciones de respuesta reflejadas a través de 4 ítems NADA, POCO, A VECES, A MENUDO y SIEMPRE.

En esta tabla aparecen los datos obtenidos para el total de 858 alumnos, si nos fijamos, podemos ver que bajo cada ítem y para cada pregunta, aparecen una frecuencia y un porcentaje. La explicación es la siguiente, para cada pregunta podemos ver en la tabla la frecuencia (F) de alumnos (cantidad de alumnos de entre los 858 del total) que han elegido cada ítem de respuesta y el porcentaje (%) que representa, dentro del total de alumnos.

Si nos centramos en la pregunta 1 podemos ver que las frecuencias de respuesta a cada ítem suman un total de 858 alumnos y si sumamos los diferentes porcentajes que acompañan a cada frecuencia obtenemos un 100%. En este caso solo aparecen los datos referidos a las 11 primeras preguntas del cuestionario, las referentes al uso de estrategias metacognitivas.

La primera cuestión a responder dice **1. Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿te paras a pensar sobre él?**

Los datos de esta pregunta muestran para el primer Ítem (NADA), una frecuencia de respuesta de 24 alumnos del total de 858, lo cual representa un 2,80% del total. Para el segundo Ítem (POCO), obtenemos una frecuencia de respuesta de 44 alumnos, lo cual constituye un 5,13% del total. El tercer Ítem (A VECES), muestra una frecuencia de 211 alumnos del total de 858, la frecuencia de respuesta en estos ítems va aumentando. Esos 211 alumnos representan el 24,59% del porcentaje total. El ítem siguiente (A MENUDO), refleja una frecuencia de respuesta de 284 alumnos, los cuales representan un 33,10%. Finalmente, para el último ítem (SIEMPRE), vemos que su frecuencia es de 295 alumnos del total de 858 y esto representa un 34,38%.

La segunda pregunta de esta tabla, dice así: **2. Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿te organizas tus ideas adecuadamente decidiendo cómo vas a empezar y a terminar la exposición?**

Sus respuestas fueron las siguientes. Para el primer Ítem (NADA), una frecuencia de 42 alumnos del total, lo cual representa un 4,90%. Para el segundo Ítem (POCO), se obtuvo una frecuencia de 61 alumnos y un porcentaje del 7,11% con respecto al total. Para el tercer Ítem (A VECES), 171 alumnos eligieron esta opción (frecuencia), lo cual constituye un 19,93%. El cuarto Ítem (A MENUDO) mostró una frecuencia de 270

alumnos y un porcentaje del 31,47%. Finalmente, para el último Ítem, se recogió una frecuencia de 314 alumnos, los cuales representan un 36,60% del porcentaje total.

La pregunta número tres, dice así, **3. Antes de una tarea de aprendizaje, ¿decides prestar atención a lo que vas a hacer evitando distraerte?**

Para el primer ítem de respuesta, obtuvimos una frecuencia de 25 alumnos, lo que representa un 2,91% del total. Para el segundo ítem, la frecuencia obtenida fue de 38 alumnos, es decir, un 4,43% del total. Con el tercer ítem la frecuencia fue de 142 alumnos y un porcentaje del 16,55%. Con el cuarto ítem de respuesta se obtuvo una frecuencia de 252 alumnos, lo que representa un 29,37% y con el último ítem, la frecuencia fue de 401 alumnos, y constituye un 46,74% del total.

La pregunta número cuatro es, **4. Antes de una tarea de aprendizaje, ¿decides prestar atención a aspectos concretos que te ayudaría a hacerla como el vocabulario, las palabras clave o la pronunciación?**

Las respuestas obtenidas fueron las siguientes, para el primer ítem (NADA), la frecuencia fue de 24 alumnos y un porcentaje del 2,80%. Para el segundo ítem (POCO), la frecuencia fue de 38 alumnos y su porcentaje fue un 4,43%. Para el tercer ítem (A VECES), la frecuencia fue de 162 alumnos y un porcentaje del 18,88%. Para el cuarto ítem (A MENUDO), la frecuencia fue de 273 alumnos y su porcentaje fue del 31,82%. Finalmente, y para el último ítem (SIEMPRE), la frecuencia fue de 361 alumnos y su porcentaje fue del 42,07%.

Para la quinta pregunta **5. ¿Estudias y practicas la gramática, el vocabulario y la pronunciación para aprender a entender la lengua de estudio y a comunicarte?**

Las respuestas fueron, para el primer ítem una frecuencia de 29 alumnos y un porcentaje del 3,38%. Para el segundo ítem se obtuvo una frecuencia de 76 alumnos y un porcentaje del 8,86% del total. Con el tercer ítem de respuesta, la frecuencia fue de 162 alumnos y su porcentaje fue del 18,88%. Con el cuarto ítem, la frecuencia fue de 251 alumnos y un porcentaje del 29,25%. Con el quinto y último ítem, la frecuencia de alumnos fue 340 y su porcentaje fue un 39,63%.

Pregunta número seis, **6. ¿Utilizas estrategias, técnicas de estudio o de trabajo adecuadas para ti o para los contenidos y destrezas que vas a trabajar?**

Las respuestas obtenidas fueron; para el primer ítem (NADA) una frecuencia de 59 alumnos y un porcentaje del 6,88%. Para el segundo ítem (POCO) una frecuencia de 85 alumnos y un porcentaje del 9,91%. Para el tercer ítem (A VECES) la frecuencia obtenida fue de 188 alumnos y su porcentaje fue del 21,91%. Con el cuarto ítem (A MENUDO), la frecuencia fue de 252 alumnos y su porcentaje fue del 29,37%. Con el quinto y último ítem (SIEMPRE) la frecuencia fue de 274 alumnos y su porcentaje fue del 31,93%.

La séptima pregunta, dice así, **7. *Organizas tu horario personal para tener tiempo y poder aprender la lengua de estudio?***

Las respuestas fueron; para el primer ítem se obtuvo una frecuencia de 86 alumnos y su porcentaje constituye un 10,02%. Con el segundo ítem de respuesta, la frecuencia fue de 95 alumnos y su porcentaje fue del 11,07%. Para el tercer ítem, la frecuencia obtenida fue de 178 alumnos y su porcentaje fue del 20,75%. Con el cuarto ítem, la frecuencia obtenida fue de 210 alumnos y su porcentaje fue de 24,48%. El quinto y último ítem, reflejó una frecuencia de 289 alumnos y un porcentaje del 33,68%.

Para la octava pregunta **8. *¿Organizas y utilizas adecuadamente el material de aprendizaje?***

Las respuestas obtenidas fueron; para el primer ítem la frecuencia fue de 20 alumnos y su porcentaje fue del 2,33%. Para el segundo ítem la frecuencia fue de 24 alumnos y el porcentaje del 2,80%. Con el tercer ítem, la frecuencia obtenida fue de 87 alumnos y el porcentaje fue del 10,14%. Para el cuarto ítem la frecuencia fue de 225 alumnos y el porcentaje del 26,22% y con el quinto y último ítem de respuesta, la frecuencia fue de 502 alumnos y el porcentaje de 58,51%.

La novena pregunta dice **9. *¿Buscas oportunidades fuera del aula para practicar la lengua leyendo, escuchando, escribiendo o hablando con otras personas?***

Los datos reflejados fueron; para el primer ítem de respuesta (NADA) la frecuencia fue de 134 alumnos y el porcentaje fue del 15,65%. Para el segundo ítem (POCO) la frecuencia fue de 161 alumnos y el porcentaje del 18,76%. Con el tercer ítem (A VECES) la frecuencia obtenida fue de 215 alumnos y su porcentaje fue 25,06%. El cuarto ítem (A MENUDO) mostró una frecuencia de 174 alumnos y un porcentaje de 20,28%. El último ítem (SIEMPRE) reflejó unos datos idénticos a los del ítem anterior, una frecuencia de 174 alumnos y un porcentaje del 20,28%.

La pregunta número diez dice; **10. ¿Te das cuenta de los errores mientras realizas la tarea en la lengua de estudio?**

Con el primer ítem la frecuencia obtenida fue de 47 alumnos y un porcentaje de 5,48%. Con el segundo ítem de respuesta, la frecuencia fue de 58 alumnos y el porcentaje correspondiente del 6,76%. Con el tercer ítem la frecuencia obtenida fue de 175 alumnos y un porcentaje del 20,40%. El cuarto ítem mostró una frecuencia de 276 alumnos y un porcentaje del 32,17% y el último ítem recogió una frecuencia de 302 alumnos y un porcentaje del 35,20%.

La última cuestión de esta tabla, la cuestión número once, dice así; **11. ¿Intentas darte cuenta y aprender de los errores para hacerlo mejor?**

Los resultados que obtuvimos fueron, para el primer ítem (NADA) una frecuencia de 19 alumnos y un porcentaje del 2,21%. Para el segundo ítem (POCO), la frecuencia fue de 24 alumnos y el porcentaje del 2,80%. Con el tercer ítem (A VECES), la frecuencia obtenida fue de 80 alumnos y su porcentaje fue del 9,32%. El cuarto ítem (A MENUDO) recogió una frecuencia de 187 alumnos y un porcentaje del 21,79% y finalmente, el quinto ítem (SIEMPRE), mostró una frecuencia de 548 alumnos y un porcentaje del 63,87%.

Tabla 24.

Tabla 2 de los resultados. Estrategias cognitivas en Educación Primaria

PARTE B. ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA										
N= 858										
	NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
12	19	2.21	35	4.08	149	17.37	290	33.80	365	42.54
13	37	4.31	43	5.01	171	19.93	274	31.93	333	38.81
14	43	5.01	80	9.32	167	19.46	246	28.67	322	37.53
15	69	8.04	109	12.70	214	24.94	226	26.34	240	27.97

16	55	6.41	81	9.44	175	20.40	275	32.05	272	31.70
17	112	13.05	94	10.96	195	22.73	190	22.14	267	31.12
18	104	12.12	88	10.26	249	29.02	190	22.14	227	26.46
19	20	2.33	61	7.11	172	20.05	278	32.40	327	38.11
20	202	23.54	81	9.44	150	17.48	148	17.25	277	32.28
21	70	8.16	86	10.02	161	18.76	228	26.57	313	36.48
22	100	11.66	112	3.05	211	24.59	199	23.19	236	27.51
23	37	4.31	51	5.94	164	19.11	267	31.12	339	39.51
24	52	6.06	76	8.86	184	21.45	262	30.54	284	33.10
25	92	10.72	103	12.00	191	22.26	211	24.59	261	30.42
26	196	22.84	124	14.45	160	18.65	176	20.51	202	23.54
27	89	10.37	112	13.05	210	24.48	204	23.78	243	28.32
28	285	33.22	141	16.43	155	18.07	126	14.69	151	17.60
29	270	31.47	169	19.70	186	21.68	122	14.22	111	12.94

Tabla 2: esta segunda tabla es igual que la primera, pero cambiamos el tipo de estrategias. La estructura es la misma, en el margen izquierdo aparecen una serie de preguntas, desde la 12 y hasta la 29, en este caso esas preguntas son las relacionadas con el uso de las estrategias cognitivas.

Del mismo modo, los datos recogidos son para el total de 858 alumnos de primaria y su análisis seguiría las mismas pautas. Cada pregunta, tiene un ítem de respuesta y para cada ítem vemos una frecuencia y un porcentaje. La frecuencia muestra el total de alumnos de entre los 858 que han seleccionado ese ítem de respuesta para esa pregunta

concreta y el porcentaje que representa dentro del total de 858. Si sumamos los datos de nuevo para la pregunta 12, vemos que las frecuencias suman 858 y sus porcentajes, todos juntos, llegan al 100%.

La primera pregunta de esta tabla dice así; **12. ¿Prestas atención a la información general y/o concreta cuando escuchas, lees, hablas o escribes en la lengua de estudio?**

Los resultados fueron, para el primer ítem (NADA) una frecuencia de 19 alumnos, lo que representa un porcentaje del 2,21% del total. Para el segundo ítem (POCO), la frecuencia fue de 35 alumnos del total, lo que representa un 4,08%. Para el tercer ítem (A VECES), la frecuencia fue de 149 alumnos y el porcentaje del 17,37%. Con el cuarto ítem (A MENUDO), la frecuencia de alumnos fue de 290 y su porcentaje del 33,80%. Con el último ítem (SIEMPRE), la frecuencia fue de 365 alumnos y un porcentaje del 42,54%.

La pregunta número trece dice; **13. ¿Utilizas la información que sabes para predecir respuestas o adivinar el significado cuando no conoces alguna palabra?**

Los resultados obtenidos fueron, para el primer ítem, una frecuencia de 37 alumnos, lo que representa un 4,31% del total. Con el segundo ítem, la frecuencia fue de 43 alumnos y el porcentaje del 5,01%. Para el tercer ítem la frecuencia fue de 171 alumnos y el porcentaje del 19,93%. El cuarto ítem reflejó una frecuencia de 274 alumnos, lo que constituye un porcentaje del 31,93% y finalmente, el último ítem muestra una frecuencia de 333 alumnos y un porcentaje del 38,81%

La siguiente pregunta dice **14. ¿Escuchas la lengua de estudio y la imitas y repites oralmente para recordarla?**

El primer ítem muestra una frecuencia de 43 alumnos y un porcentaje del 5,01%. El segundo ítem refleja una frecuencia de 80 alumnos y un porcentaje del 9,32%. El tercer ítem presenta una frecuencia de 167 alumnos y un porcentaje del 19,46%. Para el cuarto ítem la frecuencia es de 246 alumnos y un porcentaje del 28,67% y para el último ítem, la frecuencia es de 322 alumnos y su porcentaje es del 37,53%

La pregunta quince dice; **15. ¿Lees la lengua de estudio y la escribes varias veces para recordarla?**

Los resultados obtenidos son: para el primer ítem una frecuencia de 69 alumnos y un porcentaje del 8,04%. Para el segundo ítem, una frecuencia de 109 alumnos y un porcentaje del 12,70%. Para el tercer ítem una frecuencia de 214 alumnos y un porcentaje

del 24,94%. Para el cuarto ítem una frecuencia de 226 alumnos y un porcentaje del 26,34% y finalmente para el quinto ítem, una frecuencia de 240 alumnos y un porcentaje del 27,97%.

Para la pregunta dieciséis **16. ¿Usas ejemplos para comprender y recordar la lengua de estudio?**

Los resultados fueron, para la primera opción (NADA) una frecuencia de 55 alumnos y un porcentaje del 6,41%. Para la segunda opción (POCO) una frecuencia de 81 alumnos y un porcentaje del 9,44%. Para la tercera opción (A VECES) una frecuencia de 175 alumnos y un porcentaje del 20,40%. Para la cuarta opción (A MENUDO) una frecuencia de 275 alumnos y un porcentaje del 32,05% y para la última opción (SIEMPRE) una frecuencia de 272 alumnos y un porcentaje del 31,70%.

La pregunta diecisiete dice así; **17. ¿Clasificas las palabras según el tema u otros criterios en tablas o esquemas?**

Los resultados fueron: para el primer ítem una frecuencia de 112 alumnos y un porcentaje del 13,05%. Para el segundo ítem una frecuencia de 94 alumnos y un porcentaje del 10,96%. Para el tercer ítem una frecuencia de 195 alumnos y un porcentaje del 22,73%. Para el cuarto ítem una frecuencia de 190 alumnos y un porcentaje del 22,14% y finalmente par el quinto ítem, una frecuencia de 267 alumnos y un porcentaje del 31,12%.

Pasamos a la pregunta dieciocho; **18. ¿Intentas analizar estructuras y crear reglas?**

Los resultados reflejados fueron, para el primer ítem una frecuencia de 104 alumnos y un porcentaje del 12,12%. Para el segundo ítem se obtuvo una frecuencia de 88 alumnos y un porcentaje del 10,26%. Para el tercer ítem la frecuencia fue de 249 alumnos y el porcentaje del 29,02%. Para el cuarto ítem la frecuencia fue de 190 alumnos y el porcentaje del 22,14% y con el último ítem la frecuencia fue de 227 alumnos y el porcentaje del 26,46%.

Pasamos a la pregunta diecinueve; **19. ¿Aprendes las reglas y las aplicas?**

Los resultados que se obtuvieron son; para la primera opción de respuesta una frecuencia de 20 alumnos y un porcentaje del 2,33%. Para la segunda opción una frecuencia de 61 alumnos y un porcentaje del 7,11%. Para la tercera opción una frecuencia

de 172 alumnos y un porcentaje del 20,05%. Para la cuarta opción una frecuencia de 278 alumnos y un porcentaje del 32,40% y para la quinta y última opción, una frecuencia de 327 alumnos y un porcentaje del 38,11%.

La pregunta veinte dice; **20. ¿Utilizas el subrayado?**

Los resultados muestran para la opción NADA una frecuencia de 202 alumnos y un porcentaje del 23,54%. Para la segunda opción, POCO, la frecuencia es de 81 alumnos y su porcentaje es del 9,44%. Con la tercera opción, A VECES, la frecuencia es de 150 alumnos y su porcentaje es del 17,48%. Con la cuarta opción, A MENUDO, la frecuencia obtenida es de 148 alumnos y un porcentaje del 17,25% y con la última opción, SIEMPRE, la frecuencia es de 277 alumnos y un porcentaje del 32,28%.

La pregunta veintiuno dice; **21. ¿Tomas notas?**

Para el primer ítem de respuesta la frecuencia obtenida fue de 70 alumnos y un porcentaje del 8,16%. Con el segundo ítem la frecuencia fue de 86 alumnos y un porcentaje del 10,02%. Para el tercer ítem la frecuencia fue de 161 alumnos y un porcentaje del 18,76%. Con el cuarto ítem la frecuencia fue de 228 alumnos y un porcentaje del 26,57%. Con el último ítem la frecuencia obtenida fue de 313 alumnos y un porcentaje del 36,48%.

Pasamos a la pregunta veintidós, la cual dice así; **22. ¿Empleas el resumen?**

Los resultados mostraron, para la primera opción una frecuencia de 100 alumnos y un porcentaje del 11,66%. Para la segunda opción una frecuencia de 112 alumnos y un porcentaje del 3,05%. Para la tercera opción una frecuencia de 211 alumnos y un porcentaje del 24,59%. Para la cuarta opción una frecuencia de 199 alumnos y un porcentaje del 23,19%. Para la última opción, una frecuencia de 236 alumnos y un porcentaje del 27,51%.

La cuestión veintitrés; **23. ¿Repasas los contenidos que has aprendido?**

Mostró los resultados siguientes; para el primer ítem de respuesta, una frecuencia de 37 alumnos y un porcentaje del 4,31%. Para el segundo ítem una frecuencia de 51 alumnos y un porcentaje del 5,94%. Para el tercer ítem una frecuencia de 164 alumnos y un porcentaje del 19,11%. Para el cuarto ítem una frecuencia de 267 alumnos y un porcentaje del 31,12%. Finalmente, con el último ítem, la frecuencia obtenida fue de 339 alumnos y un porcentaje del 39,51%.

Pasamos a la pregunta veinticuatro, **24. *¿Relacionas lo que ya sabes con lo nuevo que aprendes?***

La primera opción mostró una frecuencia de 52 alumnos y un porcentaje del 6,06%. La segunda opción mostró una frecuencia de 76 alumnos y un porcentaje del 8,86%. La tercera opción reflejó una frecuencia de 184 alumnos y un porcentaje del 21,45%. Con la cuarta opción los resultados reflejaron una frecuencia de 262 alumnos y un porcentaje del 30,54%. Con la última opción la frecuencia fue de 284 alumnos y un porcentaje del 33,10%.

Pregunta veinticinco; **25. *¿Ensayas antes de realizar una tarea?***

La primera respuesta mostró una frecuencia de 92 alumnos y un porcentaje del 10,72%. La segunda opción de respuesta mostró una frecuencia de 103 alumnos y un porcentaje del 12,00%. La tercera opción reflejó una frecuencia de 191 alumnos y un porcentaje del 22,26%. La cuarta opción mostró una frecuencia de 211 alumnos y un porcentaje del 24,59%. La quinta opción mostró una frecuencia de 261 alumnos y un porcentaje del 30,42%.

La pregunta veintiséis dice así; **26. *Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿empleas una palabra o frase que signifique lo mismo?***

Para la primera opción la frecuencia fue de 196 alumnos y un porcentaje del 22,84%. Para la segunda opción, la frecuencia obtenida fue de 124 alumnos y un porcentaje del 14,45%. Para la tercera opción, la frecuencia fue de 160 alumnos y el porcentaje del 18,65%. Con la cuarta opción, la frecuencia obtenida fue de 176 alumnos y un porcentaje del 20,51%. Con la quinta opción, la frecuencia fue de 202 alumnos y un porcentaje del 23,54%.

La pregunta veintisiete dice; **27. *Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿empleas una palabra o frase que signifique lo mismo?***

El primer ítem (NADA) mostró una frecuencia de respuesta de 89 alumnos y un porcentaje del 10,37%. El segundo ítem (POCO) reflejó una frecuencia de 112 alumnos y un porcentaje del 13,05%. El tercer ítem (A VECES) presentó una frecuencia de 210 alumnos y un porcentaje del 24,48%. El cuarto ítem (A MENUDO) mostró una frecuencia de 204 alumnos y un porcentaje de 23,78%. El quinto y último ítem (SIEMPRE) reflejó una frecuencia de 243 alumnos y un porcentaje del 28,32%.

La pregunta veintiocho; **28. ¿Prácticas la lengua aprendida viendo películas o programas de televisión?**

Los resultados de la primera opción fueron una frecuencia de 285 alumnos y un porcentaje del 33,22%. Para la segunda opción la frecuencia fue de 141 alumnos y el porcentaje fue del 16,43%. Con la tercera opción, la frecuencia obtenida fue de 155 alumnos y un porcentaje del 18,07%. La cuarta opción mostró una frecuencia de 126 alumnos y un porcentaje del 14,69%. La quinta y última opción presentó una frecuencia de 151 alumnos y un porcentaje del 17,60%.

La última pregunta de esta tabla es la número veintinueve, la cual dice lo siguiente; **29. ¿Prácticas la lengua aprendida leyendo revistas o libros de tu interés?**

La primera opción mostró una frecuencia de 270 alumnos y un porcentaje del 31,47%. La segunda opción mostró una frecuencia de 169 alumnos y un porcentaje del 19,70%. La tercera opción reflejó una frecuencia de 186 alumnos y un porcentaje del 21,68%. La cuarta opción presentó una frecuencia de respuesta de 122 alumnos y un porcentaje del 14,22%. Finalmente, la última opción de respuesta de esta pregunta y de la tabla número dos en general, mostró una frecuencia de 111 alumnos y un porcentaje del 12,94%.

Tabla 25.

Tabla 3 de los resultados. Estrategias afectivas en Educación Primaria

PARTE C. ESTRATEGIAS AFECTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA										
N= 858										
	NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
30	202	23.54	118	13.75	191	22.26	146	17.02	201	23.43
31	52	6.06	56	6.53	118	13.75	179	20.86	453	52.80
32	33	3.85	41	4.78	119	13.87	217	25.29	448	52.21

33	306	35.66	123	14.34	142	16.55	113	13.17	174	20.28
34	105	12.24	105	12.24	195	22.73	175	20.40	278	32.40

Tabla 3: la tabla número 3 sigue la misma estructura que las anteriores, pero en este caso solo muestra las preguntas del cuestionario relacionadas con las estrategias afectivas. Para el total de 858 alumnos, la frecuencia y el porcentaje de respuesta para cada pregunta en función de cada ítem.

La primera pregunta de esta tabla, la número treinta, dice lo siguiente; **30. ¿Notas que estás tenso o nervioso cuando tienes que realizar una tarea?**

El primer ítem de respuesta (NADA) mostró una frecuencia de respuesta de 202 alumnos y un porcentaje del 23,54%. El segundo ítem (POCO), mostró una frecuencia de 118 alumnos y un porcentaje del 13,75%. El tercer ítem (A VECES) reflejó una frecuencia de 191 alumnos y un porcentaje del 22,26%. El cuarto ítem (A MENUDO) presentó una frecuencia de 146 alumnos y un porcentaje del 17,02%. El quinto y último ítem (SIEMPRE) mostró una frecuencia de 201 alumnos y un porcentaje del 23,43%.

La siguiente pregunta, la número treinta y uno dice; **31. ¿Cuándo sientes nerviosismo al realizar una tarea, intentas relajarte?**

La primera opción mostró una frecuencia de 52 alumnos y un porcentaje del 6,06%. La segunda opción mostró una frecuencia de 56 alumnos y un porcentaje del 6,53%. La tercera opción presentó una frecuencia de 118 alumnos y un porcentaje del 13,75%. La cuarta opción reflejó una frecuencia de 179 alumnos y un porcentaje del 20,86%. Finalmente, la quinta opción, mostró una frecuencia de 453 alumnos y un porcentaje del 52,80%.

La pregunta treinta y dos dice; **32. Cuando no entiendes algo, ¿intentas no bloquearte y continuar con la tarea?**

El primer ítem de respuesta obtuvo una frecuencia de 33 alumnos y un porcentaje del 3,85%. El segundo ítem mostró una frecuencia de 41 alumnos y un porcentaje del 4,78%. El tercer ítem presentó una frecuencia de 119 alumnos y un porcentaje del 13,87%. El cuarto ítem mostró una frecuencia de 217 alumnos y un porcentaje del

25,29%. El quinto ítem reflejó una frecuencia de 448 alumnos y un porcentaje del 52,21%.

La siguiente pregunta, la número treinta y tres dice lo siguiente; **33. ¿Te das algún premio cuando realizas bien una tarea?**

La primera opción presentó una frecuencia de 306 alumnos y un porcentaje del 35,66%. La segunda opción mostró una frecuencia de 123 alumnos y un porcentaje del 14,34%. La tercera opción presentó una frecuencia de 142 alumnos y un porcentaje del 16,55%. La cuarta opción reflejó una frecuencia de 113 alumnos y un porcentaje del 13,17% la última opción, la quinta, mostró una frecuencia de 174 alumnos y un porcentaje del 20,28%.

La última pregunta de esta tabla, la número treinta y cuatro dice; **34. ¿Intentas buscar oportunidades para practicar la lengua con actividades que te divierten y motivan a seguir aprendiendo?**

La primera opción reflejó una frecuencia de 105 alumnos y un porcentaje del 12,24%. La segunda opción obtuvo una frecuencia de 105 alumnos y un porcentaje del 12,24%. La tercera opción mostró una frecuencia de 195 alumnos y un porcentaje del 22,73%. La cuarta opción mostró una frecuencia de 175 alumnos y un porcentaje del 20,40%. La última opción de respuesta de esta pregunta y de la tabla número tres, presentó una frecuencia de 278 alumnos y un porcentaje del 32,40%.

Tabla 26.

Tabla 4 de los resultados. Estrategias sociales en Educación Primaria

PARTE D. ESTRATEGIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA										
N= 858										
	NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
35	37	4.31	45	5.24	116	13.52	188	21.91	472	55.01
36	37	4.31	59	6.88	127	14.80	237	27.62	398	46.39

37	123	14.34	112	13.05	233	27.16	170	19.81	220	25.64
38	48	5.59	70	8.16	126	14.69	207	24.13	407	47.44
39	290	33.80	103	12.00	162	18.88	121	14.10	182	21.21

Tabla 4: de la misma manera que las anteriores, esta tabla sigue la misma estructura, pero en este caso recoge las preguntas relacionadas con el uso de estrategias sociales, concretamente desde la pregunta 35 y hasta la 39. Para cada pregunta, una serie de ítems de respuesta y bajo cada ítem se muestran la frecuencia de alumnos dentro del total y el porcentaje que representan.

La primera pregunta de esta tabla, la número treinta y cinco dice; **35. Cuando no entiendes algo, ¿pides que te lo digan más despacio o que te lo repitan?**

El primer ítem de respuesta obtuvo una frecuencia de 37 alumnos y un porcentaje del 4,31%. El segundo ítem presentó una frecuencia de 45 alumnos y un porcentaje del 5,24%. El tercer ítem mostró una frecuencia de 116 alumnos y un porcentaje del 13,52%. El cuarto ítem mostró una frecuencia de 188 alumnos y un porcentaje del 21,91%. El último ítem presentó una frecuencia de 472 alumnos y un porcentaje del 55,01%.

La pregunta treinta y seis dice; **36. ¿Pides que te aclaren o confirmen con otras palabras lo que no entiendes?**

La primera opción de respuesta mostró una frecuencia de 37 alumnos y un porcentaje del 4,31%. Para la segunda opción de respuesta, la frecuencia fue de 59 alumnos y el porcentaje fue del 6,88%. Con la tercera opción la frecuencia fue 127 alumnos y un porcentaje del 14,80%. Con la cuarta opción los resultados mostraron una frecuencia de 237 alumnos y un porcentaje del 27,62%. La última opción presentó una frecuencia de 398 alumnos y un porcentaje del 46,39%.

La siguiente pregunta, la número treinta y siete; **37. ¿Trabajas con otros compañeros de estudio para aprender la lengua?**

El primer ítem presentó una frecuencia de 123 alumnos y un porcentaje del 14,34%. El segundo ítem, una frecuencia de 112 alumnos y un porcentaje del 13,05%. El tercer ítem mostró una frecuencia de 233 alumnos y un porcentaje del 27,16%. El cuarto

ítem, una frecuencia de 170 alumnos y un porcentaje del 19,81%. El quinto ítem presentó una frecuencia de 220 alumnos y un porcentaje del 25,64%.

La penúltima pregunta, la número treinta y ocho; **38. *¿Te interesa la cultura del país o países donde se habla la lengua?***

Presentó una frecuencia de 48 alumnos y un porcentaje del 5,59% para la primera opción de respuesta. Para la segunda opción, la frecuencia fue de 70 alumnos y un porcentaje del 8,16%. Con la tercera opción la frecuencia fue de 126 alumnos y un porcentaje del 14,69%. La cuarta opción presentó una frecuencia de 207 alumnos y un porcentaje del 24,13%. La última opción mostró una frecuencia de 407 alumnos y un porcentaje del 47,44%.

La última pregunta de esta tabla, la número treinta y nueve; **39. *¿Realizas alguna actividad de ocio en la lengua de estudio?***

Para el primer ítem (NADA) mostró una frecuencia de 290 alumnos y un porcentaje del 33,80%. Para el segundo ítem (POCO), la frecuencia fue de 103 alumnos y el porcentaje del 12,00%. Con el tercer ítem (A VECES), la frecuencia obtenida fue de 162 alumnos y el porcentaje del 18,88%. El cuarto ítem (A MENUDO) reflejó una frecuencia de 121 alumnos y un porcentaje del 14,10% y el quinto y último ítem de esta tabla (SIEMPRE) presentó una frecuencia de 182 alumnos y un porcentaje del 21,21%.

Figura 6.

Figura 1 de los resultados. Media de estrategias metacognitivas

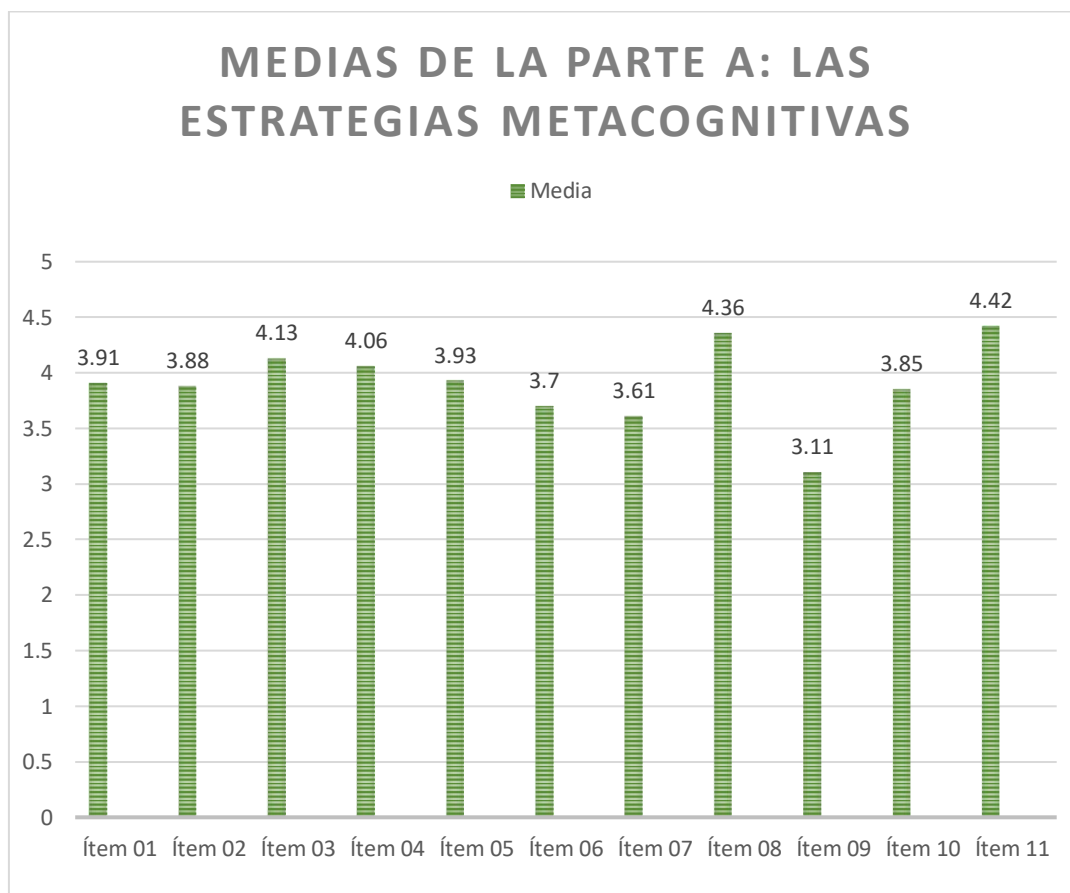


Figura 1: esta figura muestra la media de respuestas obtenidas para cada una de las preguntas pertenecientes al uso de las estrategias metacognitivas, las preguntas desde la 1 y hasta la 11. En función de la media de respuesta obtenida con cada pregunta, podremos definir cuál ha sido el ítem de respuesta más seleccionado para cada pregunta, ya que la media nos dirá a qué opción de respuesta se aproxima más, recordando siempre que los diferentes ítems son: NADA, POCO, A VECES, A MENUDO, SIEMPRE. Siempre que una media muestre un valor por encima de su mitad, nos indicará que la opción de respuesta más elegida es la inmediatamente superior. Es decir, por ejemplo, si una media arroja un valor de 3 o superior sin sobrepasar la mitad, es decir 3,14, 3,45 o 3,50, la opción de respuesta será la 3. A VECES. Pero si la media muestra un valor de 3,62 por ejemplo, superando así su mitad, la opción de respuesta será la 4. A MENUDO. Con esta indicación, podemos iniciar el análisis:

En la pregunta **1. Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿te paras a pensar sobre él?**, la media arroja un valor de 3,91 y por tanto se aproxima a la opción 4. A MENUDO.

La pregunta **2. Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿organizas tus ideas adecuadamente decidiendo cómo vas a empezar y a terminar la exposición?**, presenta un valor de 3,88 y al igual que con la pregunta anterior, la respuesta más elegida es la opción 4. A MENUDO.

La cuestión **3. Antes de una tarea de aprendizaje, ¿decides prestar atención a lo que vas a hacer evitando distraerte?**, tiene un valor de 4,13 y al igual que con las anteriores, se mantiene en la opción 4. A MENUDO.

La número **4. Antes de una tarea de aprendizaje, ¿decides prestar atención a aspectos concretos que te ayudaría a hacerla como el vocabulario, las palabras claves o la pronunciación?**, con un valor de 4,06 refleja una vez más la opción 4. A MENUDO como la más elegida.

5. ¿Estudias y practicas la gramática, el vocabulario y la pronunciación para aprender a entender la lengua de estudio y a comunicarte?, el valor de 3,93 de esta cuestión, sigue marcando la opción 4. A MENUDO como la más seleccionada.

La **6. ¿Utilizas estrategias, técnicas de estudio o de trabajo adecuadas para ti o para los contenidos y destrezas que vas a trabajar?**, tiene un valor de 3,7 y por tanto sigue siendo la opción 4. A MENUDO la más elegida por los alumnos.

Continuamos con **7. ¿Organizas tu horario personal para tener tiempo y poder aprender la lengua de estudio?**, la media es de 3,61 y una vez se acerca a la opción número 4 A MENUDO.

8. ¿Organizas y utilizas adecuadamente el material de aprendizaje?, en esta pregunta el valor es de 4,36 y continúa mostrando la opción 4. A MENUDO como la más elegida.

La cuestión **9. ¿Buscas oportunidades fuera del aula para practicar la lengua leyendo, escuchando, escribiendo o hablando con otras personas?**, es la única de que presenta un valor tan bajo, en este caso un valor de 3,11 lo que nos indica que la opción de respuesta más elegida en este caso es la 3. A VECES.

Con la pregunta **10. ¿Te das cuentas de los errores mientras realizas la tarea en la lengua de estudio?**, una vez más presenta un valor de 3,85 lo que la mantiene cerca de la opción de respuesta 4. A MENUDO.

Para finalizar, tenemos la pregunta **11. ¿Intentas darte cuenta y aprender de los errores para hacerlo mejor?**, con un valor de 4,42 y siendo el más elevado de la gráfica, nos indica una vez más la opción 4. A MENUDO como la más seleccionada por los estudiantes.

Figura 7.

Figura 2 de los resultados. Media de las estrategias cognitivas

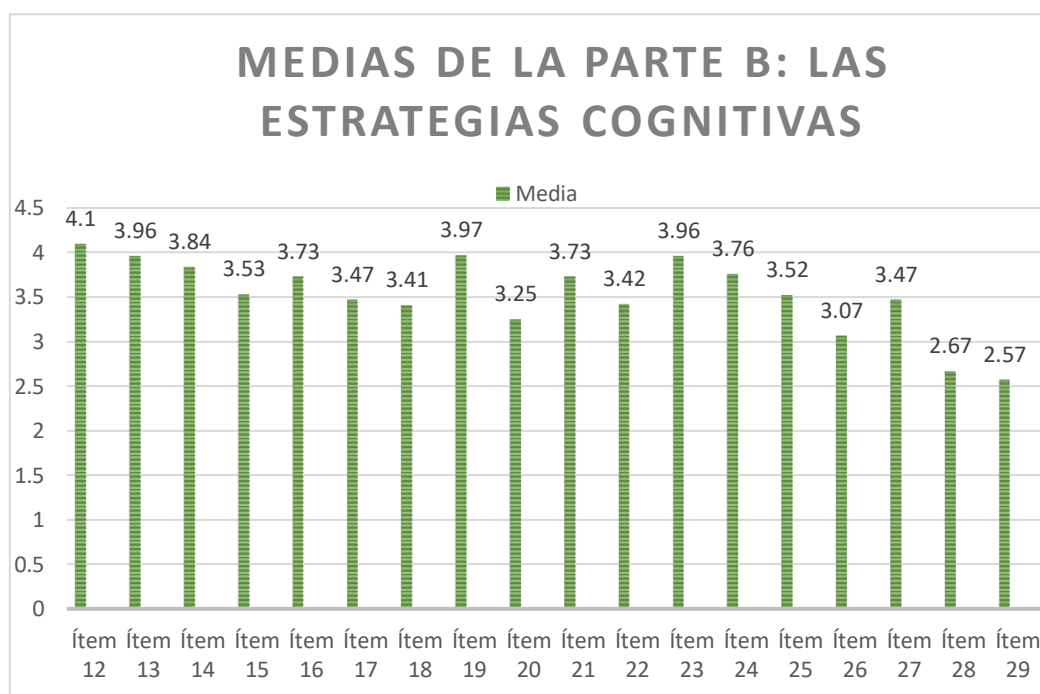


Figura 2: La estructura de esta tabla es igual que la de la tabla anterior. En este caso nos encontramos con las medias referentes al uso de las estrategias cognitivas por parte del alumnado, concretamente desde la pregunta 12 y hasta la 29. Si nos fijamos en los datos, podemos ver que de manera general, todas las medias se mueven en torno a valores que sitúan las respuestas entre las opciones 3. A VECES y 4. A MENUDO.

Para la pregunta **12. ¿Prestas atención a la información general y/o concreta cuando escuchas, lees, hablas o escribes en la lengua de estudio?**, la media obtenida es

de 4,1 y por tanto la opción de respuesta más elegida por los estudiantes es la número 4. A MENUDO. Cabe destacar que este valor es el más alto reflejado en esta gráfica.

La cuestión **13. ¿Utilizas la información que sabes para predecir respuestas o adivinar el significado cuando no conoces alguna palabra?**, presenta una media de 3,96 y de nuevo nos indica que la opción más elegida es la número 4. A MENUDO.

En el caso de la pregunta **14. ¿Escuchas la lengua de estudio y la imitas y repites oralmente para recordarla?**, la media es de 3,84 confirmando por tanto que la respuesta más elegida fue la opción 4, ya que está próxima a ese valor.

15. ¿Lees la lengua de estudio y la escribes varias veces para recordarla?, esta pregunta presenta en la gráfica un valor de 3,53 y al igual que en la cuestión anterior, podemos deducir que la respuesta seleccionada en su gran mayoría fue la opción 4. A MENUDO.

En la pregunta **16. ¿Usas ejemplos para comprender y recordar la lengua de estudio?**, la media reflejada es de 3,73 por lo que la respuesta dominante en este caso fue la opción número 4.

Para la cuestión **17. ¿Clasificas las palabras según el tema u otros criterios en tablas o esquemas?**, y tras observar su media de 3,47 podemos concluir que la opción más elegida por los estudiantes fue la número 3. A VECES.

En la número **18. ¿Intentas analizar estructuras y crear reglas?**, la media es de 3,41 y al igual que en la pregunta anterior, podemos afirmar que la respuesta más dominante en este caso fue la opción número 3.

19. ¿Aprendes las reglas y las aplicas?, en el caso de esta cuestión, la media es de 3,97 y de nuevo vuelve a aparecer la opción número 4. A MENUDO como la más elegida por los alumnos.

Vemos que en la **20. ¿Utilizas el subrayado?**, la opción de respuesta más elegida es la número 3 ya que su media muestra un valor de 3,25

En el caso de la pregunta **21. ¿Tomas notas?**, al tener una media de 3,73 podemos confirmar que la respuesta más elegida fue la opción 4. A MENUDO.

La pregunta **22. ¿Empleas el resumen?**, muestra como respuesta más elegida la número 3. A VECES ya que su media tiene un valor de 3,42

Con la pregunta **23. ¿Repasas los contenidos que has aprendido?**, podemos decir que la respuesta más seleccionada es la número 4, ya que la media obtenida en la gráfica tiene un valor de 3,96

24. ¿Relacionas lo que ya sabes con lo nuevo que aprendes?, la media de esta cuestión es de 3,76 y por tanto una vez se vuelve a repetir la opción 4 como la más elegida por los estudiantes.

En la pregunta **25. ¿Ensayas antes de realizar una tarea?**, la media es de 3,52 y al estar por encima del valor de 3,5 se repite de nuevo la opción de respuesta número 4. A MENUDO.

Para la pregunta **26. Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿utilizas gestos?**, vemos que la media es de 3,07 un valor más bajo que las anteriores, lo que hace que vuelva a aparecer la opción número 3. A VECES como la más dominante.

En la **27. Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿empleas una palabra o frase que signifique lo mismo?**, la respuesta más elegida es la opción 3 ya que la media que arroja la gráfica tiene un valor de 3,47

En penúltimo lugar, la cuestión **28. ¿Practicas la lengua aprendida viendo películas o programas de televisión?**, nos muestra, con uno de los valores más bajos de la gráfica, una media de 2,67 tan solo, que la opción más elegida para esta pregunta fue la número 3. A VECES.

Para finalizar con el análisis de esta gráfica, la pregunta **29. ¿Practicas la lengua aprendida leyendo revistas o libros de tu interés?**, presenta la media más baja de la gráfica con un valor de 2,57 lo que nos indica, que, en esta última pregunta, la opción más elegida por los alumnos para responder fue la número 3.

Figura 8.

Figura 3 de los resultados. Media de las estrategias afectivas

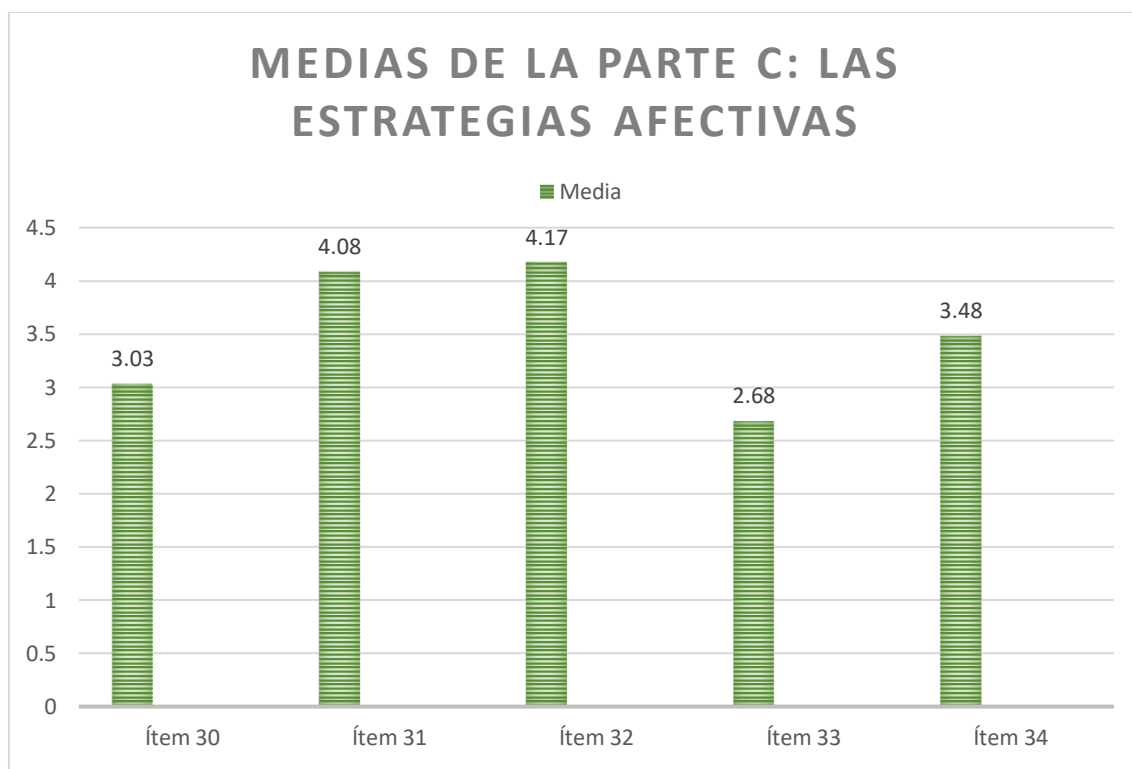


Figura 3: esta figura recoge las medias de respuesta de las preguntas pertenecientes al uso de las estrategias afectivas, concretamente desde la pregunta 30 y hasta la 34.

Si nos fijamos en la pregunta treinta; **30. ¿Notas que estás tenso o nervioso cuando tienes que realizar una tarea?**, vemos que la media de respuesta es de 3,03, por tanto la media de respuestas se aproxima a la opción número tres; A VECES.

Si pasamos a la siguiente pregunta, la número treinta y uno; **31. ¿Cuándo sientes nerviosismo al realizar una tarea, intentas relajarte?**, vemos que su media de respuesta es de 4,08, podemos decir entonces que su media de respuesta se aproxima a la opción número cuatro; A MENUDO.

Continuando con la pregunta número treinta y dos, la cual dice así; **32. Cuando no entiendes algo, ¿intentas no bloquearte y continuar con la tarea?**, su media es de 4,17 la más alta de la gráfica, y al igual que en la pregunta anterior, la media de respuestas está en torno a la opción número 4 otra vez, A MENUDO.

La pregunta siguiente, la número treinta y tres; **33. ¿Te das algún premio cuando realizas bien una tarea?**, muestra una media de 2,68, por tanto podemos decir que su media de respuesta está más próxima de la opción número tres; A VECES. El valor reflejado en esta pregunta, es el más bajo de la gráfica.

La última pregunta de esta figura, la pregunta treinta y cuatro, dice lo siguiente; **34. ¿Intentas buscar oportunidades para practicar la lengua con actividades que te divierten y motivan a seguir aprendiendo?**, la media reflejada en la figura para esta pregunta muestra un valor de 3,48, podemos decir que el valor de la media se aproxima de nuevo a la opción número tres; A VECES.

Figura 9.

Figura 4 de los resultados. Media de las estrategias sociales

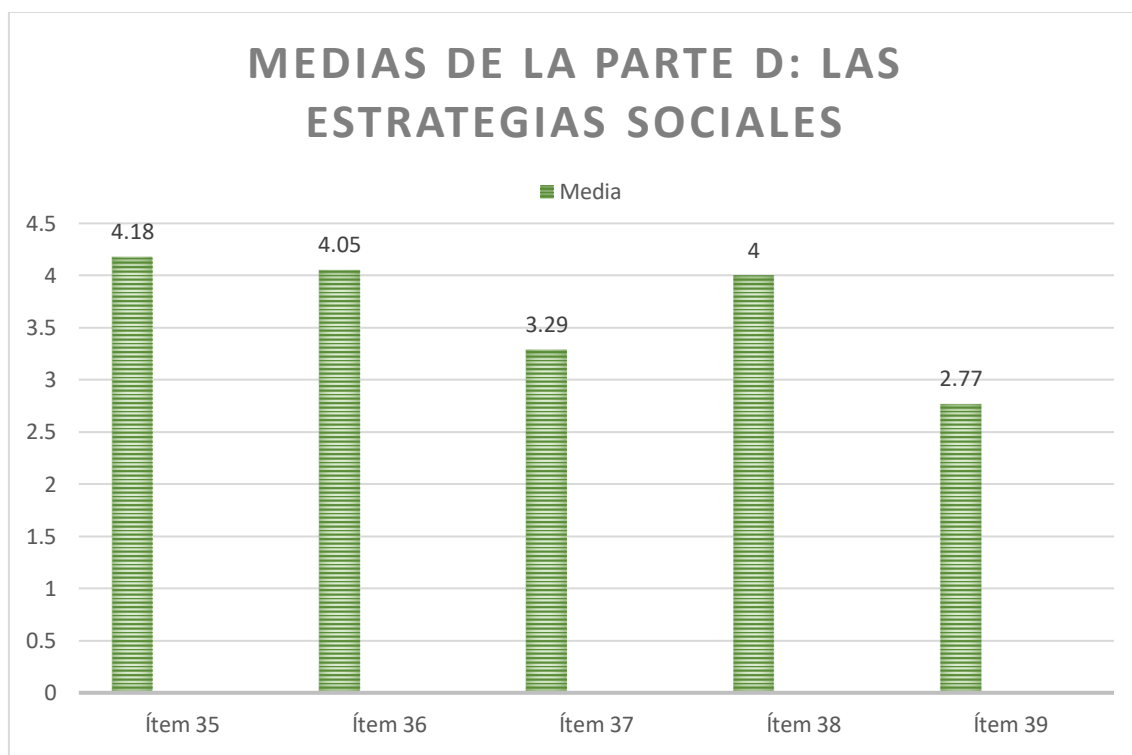


Figura 4: esta figura recoge las preguntas relativas al uso de las estrategias sociales. En concreto las preguntas desde la 35 y hasta la 39. Del mismo modo que las anteriores, muestra la media de respuesta que se ha obtenido para cada pregunta.

La pregunta treinta y cinco, **35. Cuando no entiendes algo, ¿pides que te lo digan más despacio o que te lo repitan?**, nos muestra una media de 4,18 la más alta de la gráfica, lo que nos dice que la respuesta más seleccionada por los alumnos para esta cuestión en concreto fue la opción número cuatro, A MENUDO.

Continuando con la pregunta treinta y seis; **36. ¿Pides que te aclaren o confirmen con otras palabras lo que no entiendes?**, la media que se refleja en la figura muestra un valor de 4,05 y por ello podemos decir que la media se aproxima a la opción de respuesta número cuatro, al igual que ocurría con la pregunta anterior.

La pregunta treinta y siete; **37. ¿Trabajas con otros compañeros de estudio para aprender la lengua?**, tiene una media de 3,29 lo que quiere decir que se aproxima más a la opción de respuesta número tres; A VECES.

La penúltima pregunta de esta tabla, la número treinta y ocho; **38. ¿Te interesa la cultura del país o países donde se habla la lengua?**, refleja una media de 4, por lo que está claro que la opción más elegida por los alumnos para responder a esta cuestión fue la número cuatro, A MENUDO.

Finalmente, la última pregunta de esta figura, la treinta y nueve, la cual dice lo siguiente; **39. ¿Realizas alguna actividad de ocio en la lengua de estudio?**, presenta una media de 2,77 la más baja de la gráfica, lo que nos lleva a confirmar que la media se aproxima a la opción de respuesta número tres (A VECES) como la más elegida por los alumnos para responder a esta última pregunta del cuestionario.

Al igual que ocurría con las tablas y gráficas anteriores, los datos que aparecen a continuación sirven para dar respuesta a dos de los objetivos específicos anteriormente planteados al inicio de este trabajo:

1. Describir las estrategias de aprendizaje en la adquisición del francés, lengua extranjera, que pone en práctica los estudiantes, de la Comunidad Autónoma de Murcia, de 5º y 6º curso de Educación Primaria.
2. Analizar si existen diferencias significativas, entre los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, en la utilización de las estrategias de aprendizaje, en la adquisición del francés, lengua extranjera, en la Región de Murcia.

En este caso los datos ya no aparecen de forma general, sino que aparecen divididos en función del curso del alumno.

Tabla 27.

Tabla 5 de los resultados. Estrategias metacognitivas por curso

PARTE A. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS POR CURSO											
N 5°= 442											
N 6°= 416											
		NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
	Curso	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
01	5°	9	2.04	17	3.85	103	23.30	149	33.71	164	37.10
	6°	15	3.61	27	6.49	108	25.96	135	32.45	131	31.49
02	5°	21	4.75	29	6.56	79	17.87	125	28.28	188	42.53
	6°	21	5.05	32	7.69	92	22.12	145	34.86	126	30.29
03	5°	16	3.62	14	3.17	72	16.29	128	28.96	212	47.96
	6°	9	2.16	24	5.77	70	16.83	124	29.81	189	45.43
04	5°	11	2.49	13	2.94	91	20.59	134	30.32	193	43.67
	6°	13	3.12	25	6.01	71	17.07	139	33.41	168	40.38
05	5°	13	2.94	37	8.37	77	17.42	126	28.51	189	42.76
	6°	16	3.85	39	9.38	85	20.43	125	30.05	151	36.60
06	5°	31	7.01	45	10.18	98	22.17	130	29.41	138	31.22
	6°	28	6.73	40	9.62	90	21.63	122	29.33	136	32.69

07	5°	44	9.96	47	10.63	90	20.36	110	24.89	151	34.16
	6°	42	10.10	48	11.54	88	21.15	100	24.04	138	33.17
08	5°	11	2.49	11	2.49	43	9.73	111	25.11	266	60.18
	6°	9	2.16	13	3.12	44	10.58	114	27.40	236	56.73
09	5°	62	14.03	73	16.52	117	26.47	84	19.00	106	23.98
	6°	72	17.31	88	21.15	98	23.56	90	21.63	68	16.35
10	5°	26	5.88	30	6.79	84	19.00	140	31.67	162	36.65
	6°	21	5.05	28	6.73	91	21.88	136	32.69	140	33.65
11	5°	10	2.26	9	2.04	30	6.79	88	19.91	305	69.00
	6°	9	2.16	15	3.61	50	12.02	99	23.80	243	58.41

Tabla 5: esta tabla sigue una estructura similar a la de las anteriores, pero se añade una diferencia con respecto al resto. Las tablas anteriores nos mostraban la frecuencia y el porcentaje de respuesta para cada pregunta, dentro de cada ítem de respuesta, todo ello englobado dentro del total de 858 alumnos de primaria. En este caso, esta tabla nos enseña lo mismo, pero mostrando la división entre alumnos de 5° de primaria y los alumnos de 6° de primaria.

En la parte superior de la tabla, podemos ver la división entre alumnos de 5° curso, en total 442, y los alumnos de 6° curso, 416. Si sumamos ambas cantidades obtenemos 858 alumnos, el total, hablamos entonces del uso de estrategias de aprendizaje diferenciados por curso. Esta tabla recoge solamente las preguntas relacionadas con el uso de estrategias metacognitivas, desde la pregunta 1 y hasta la 11, al igual que en la tabla número 1.

Si nos fijamos en la pregunta número 1, vemos que se ha añadido el apartado “CURSO” al inicio del análisis. Cada pregunta se divide en dos apartados de respuesta, uno para 5° y otro para 6°. Dentro de cada curso, se mantiene el apartado de frecuencia y

porcentaje para cada ítem seleccionado como respuesta. Si nos centramos en la primera pregunta, en 5° curso y sumamos todas las frecuencias de cada ítem, obtenemos un total de 442 (total de alumnos de 5° curso) y si por otro lado sumamos los porcentajes, obtenemos el 100%.

Lo mismo sucede si sumamos las frecuencias y los porcentajes para las respuestas de los alumnos de 6° curso, dentro de la pregunta número 1, las frecuencias nos dan un total de 416 alumnos y sus porcentajes suman el 100%. Esta misma estructura de análisis continúa con las siguientes preguntas de esta tabla.

Tabla 28.

Tabla 6 de los resultados. Estrategias cognitivas por curso

PARTE B. ESTRATEGIAS COGNITIVAS POR CURSO											
N 5°= 442											
N 6°= 416											
		NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
	Curso	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
12	5°	9	2.04	14	3.17	71	16.06	146	33.03	202	45.70
	6°	10	2.40	21	5.05	78	18.75	144	34.62	163	39.18
13	5°	20	4.52	16	3.62	86	19.46	141	31.90	179	40.50
	6°	17	4.09	27	6.49	85	20.43	133	31.97	154	37.02
14	5°	20	4.52	35	7.92	79	17.87	127	28.73	181	40.95
	6°	23	5.53	45	10.82	88	21.15	119	28.61	141	33.89
15	5°	33	7.47	50	11.31	110	24.89	126	28.51	123	27.83

	6°	36	8.65	59	14.18	104	25.00	100	24.04	117	28.12
16	5°	31	7.01	42	9.50	91	20.59	130	29.41	148	33.48
	6°	24	5.77	39	9.38	84	20.19	145	34.86	124	29.81
17	5°	54	12.22	43	9.73	98	22.17	99	22.40	148	33.48
	6°	58	13.94	51	12.26	97	23.32	91	21.88	119	28.61
18	5°	49	11.09	39	8.82	131	29.64	94	21.27	129	29.19
	6°	55	13.22	49	11.78	118	28.37	96	23.08	98	23.56
19	5°	12	2.71	30	6.79	76	17.19	141	31.90	183	41.40
	6°	8	1.92	31	7.45	96	23.08	137	32.93	144	34.62
20	5°	126	28.51	36	8.14	58	13.12	73	16.52	149	33.71
	6°	76	18.27	45	10.82	92	22.12	75	18.03	128	30.77
21	5°	46	10.41	38	8.60	75	16.97	115	26.02	168	38.01
	6°	24	5.77	48	11.54	86	20.67	113	27.16	145	34.86
22	5°	65	14.71	43	9.73	107	24.21	98	22.17	129	29.19
	6°	35	8.41	69	16.59	104	25.00	101	24.28	107	25.72
23	5°	19	4.30	27	6.11	74	16.74	124	28.05	198	44.80
	6°	18	4.33	24	5.77	90	21.63	143	34.38	141	33.89
24	5°	24	5.43	29	6.56	98	22.17	130	29.41	161	36.43
	6°	28	6.73	47	11.30	86	20.67	132	31.73	123	29.57
25	5°	35	7.92	46	10.41	95	21.49	104	23.53	162	36.65

	6°	57	13.70	57	13.70	96	23.08	107	25.72	99	23.80
26	5°	93	21.04	56	12.67	83	18.78	94	21.27	116	26.24
	6°	103	24.76	68	16.35	77	18.51	82	19.71	86	20.67
27	5°	52	11.76	69	15.61	98	22.17	97	21.95	126	28.51
	6°	37	8.89	43	10.34	112	26.92	107	25.72	117	28.12
28	5°	142	32.13	66	14.93	79	17.87	65	14.71	90	20.36
	6°	143	34.38	75	18.03	76	18.27	61	14.66	61	14.66
29	5°	136	30.77	82	18.55	102	23.08	59	13.35	63	14.25
	6°	134	32.21	87	20.91	84	20.19	63	15.14	48	11.54

Tabla 6: la estructura de esta tabla es la misma que la de la tabla anterior. La única diferencia es que, en este caso, las preguntas que aparecen son las pertenecientes al uso de las estrategias cognitivas, concretamente desde la pregunta 12 y hasta la 29.

El desarrollo de la tabla es el mismo, para cada pregunta, aparecen la frecuencia y el porcentaje de respuesta obtenido para cada ítem, divididos por cursos, entre 5° y 6° de primaria. De la misma manera, si nos centramos en la primera pregunta de esta tabla, podemos ver la división entre los dos cursos, y si sumamos las frecuencias de 5° obtenemos un total de 442 y la suma de sus porcentajes nos da un 100%, lo mismo ocurre si lo hacemos con las frecuencias y porcentajes de 6° curso.

Tabla 29.*Tabla 7 de los resultados. Estrategias afectivas por curso*

PARTE C. ESTRATEGIAS AFECTIVAS POR CURSO											
N 5°= 442											
N 6°= 416											
	Curso	NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
30	5°	103	23.30	51	11.50	98	22.20	75	17.00	115	26.00
	6°	99	23.80	67	16.10	93	22.40	71	17.10	86	20.70
31	5°	28	6.33	24	5.43	61	13.80	90	20.40	239	54.10
	6°	24	5.77	32	7.69	57	13.70	89	21.40	214	51.40
32	5°	19	4.30	13	2.94	57	12.90	107	24.20	246	55.70
	6°	14	3.37	28	6.73	62	14.90	110	26.40	202	48.60
33	5°	144	32.60	56	12.70	71	16.10	60	13.60	111	25.10
	6°	162	38.90	67	16.10	71	17.10	53	12.70	63	15.10
34	5°	45	10.20	45	10.20	93	21.00	91	20.60	168	38.00
	6°	60	14.40	60	14.40	102	24.50	84	20.20	110	26.40

Tabla 7: en esta tabla se muestran los resultados obtenidos para 5° y 6° curso en lo relacionado al uso de estrategias afectivas, concretamente desde la pregunta 30 y hasta

la 34. La estructura es la misma, para cada pregunta aparece una división entre los dos cursos y dentro de cada curso encontramos las frecuencias y los porcentajes de respuesta obtenidos para cada ítem.

Tabla 30.

Tabla 8 de los resultados. Estrategias sociales por curso

PARTE D. ESTRATEGIAS SOCIALES POR CURSO											
N 5°= 442											
N 6°= 416											
		NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
	Curso	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
35	5°	13	2.94	19	4.30	46	10.4	85	19.20	279	63.10
	6°	24	5.77	26	6.25	70	16.8	103	24.80	193	46.40
36	5°	18	4.07	26	5.88	58	13.1	122	27.60	218	49.30
	6°	19	4.57	33	7.93	69	16.6	115	27.60	180	43.30
37	5°	66	14.90	58	13.10	114	25.8	87	19.70	117	26.50
	6°	57	13.70	54	13.00	119	28.6	83	20.00	103	24.80
38	5°	23	5.20	31	7.01	63	14.3	107	24.20	218	49.30
	6°	25	6.01	39	9.38	63	15.1	100	24.00	189	45.40
39	5°	136	30.80	57	12.90	88	19.9	67	15.20	94	21.30
	6°	154	37.00	46	11.10	74	17.8	54	13.00	88	21.20

Tabla 8: al igual que ocurre con las anteriores, esta tabla sigue la misma estructura, pero en este caso recoge las preguntas relacionadas con el uso de estrategias sociales, concretamente desde la pregunta 35 y hasta la 39. Para cada pregunta podemos ver la diferencia establecida por cursos y los diferentes datos obtenidos para cada etapa. Las sumas de las frecuencias de cada curso deben darnos siempre 442 y 416 respectivamente para 5º y 6º y la suma de sus porcentajes siempre nos dará un 100%.

Figura 10.

Figura 5 de los resultados. Media de los cursos de estrategias metacognitivas

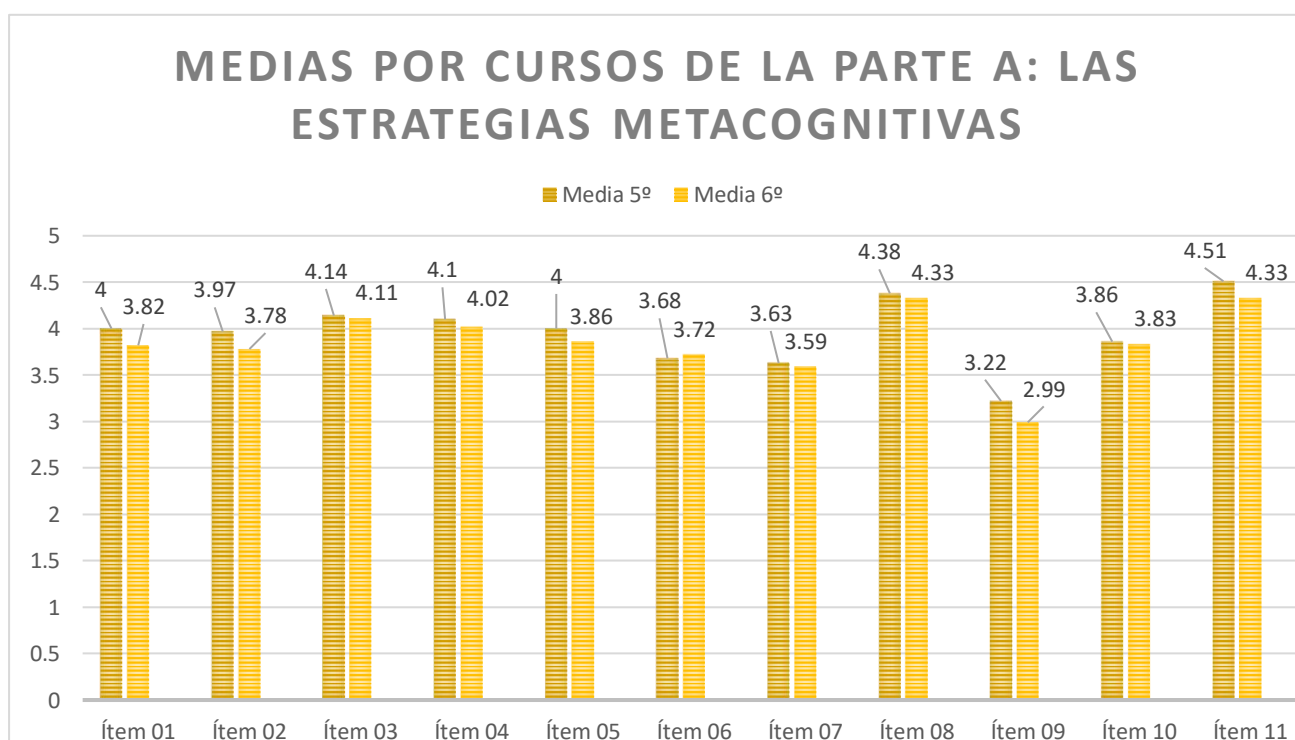


Figura 5: La figura 5 muestra las medias obtenidas con respecto al uso de estrategias metacognitivas. Esta figura muestra una estructura similar a las analizadas anteriormente, pero nos encontramos con una diferencia. En los casos anteriores, las figuras mostraban la media de respuesta obtenida para cada pregunta en función del total de alumnos que realizaron el cuestionario. En esta figura, la media que se nos presenta aparece dividida en función del curso del estudiante. Veremos que, para cada pregunta, aparecen dos medias, una para 5º curso de Primaria, con un tono más oscuro, y otra para

6º curso de Primaria con un color más claro. Debemos de recordar siempre que las medias nos dirán cuál fue la opción de respuesta más elegida por los estudiantes en esa pregunta, sin olvidar las opciones de respuesta que aparecen en el cuestionario y que han aparecido anteriormente: 1. NADA, 2. POCO, 3. A VECES, 4. A MENUDO, 5. SIEMPRE.

Si nos centramos en la pregunta **1. Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿te paras a pensar sobre él?**, vemos que aparecen dos medias. Para 5º curso el valor es de 4 y para 6º el valor es de 3,82 por lo que podemos decir que para esta cuestión, la opción de respuesta más elegida por ambos cursos fue la opción 4. A MENUDO, ya que ambos valores están en torno al 4. Si nos centramos en el análisis de la tabla, podemos ver que todas las preguntas muestran medias cercanas al número 4 para ambos cursos, es decir, todas las preguntas tienen como opción de respuesta más elegida la 4. A MENUDO.

Quizás el aspecto a destacar sería la pregunta **9. ¿Buscas oportunidades fuera del aula para practicar la lengua leyendo, escuchando, escribiendo o hablando con otras personas?**, ya que es la única con unos valores cercanos al 3 y que difiere del resto. En este caso la media de 5º curso muestra un valor de 3,22 y la media de 6º es de 2,99. Son las medias más bajas de la gráfica, ya que nos dicen que para la cuestión 9, la opción de respuesta más elegida por ambos cursos es la número 3. A VECES. La cuestión **11. ¿Intentas darte cuenta y aprender de los errores para hacerlo mejor?**, es la que presenta los valores más altos, pero siempre cercanos a la opción de respuesta número 4, con unas medias de 4,51 para 5º curso y de 4,33 para 6º curso.

Figura 11.

Figura 6 de los resultados. Media de las estrategias cognitivas

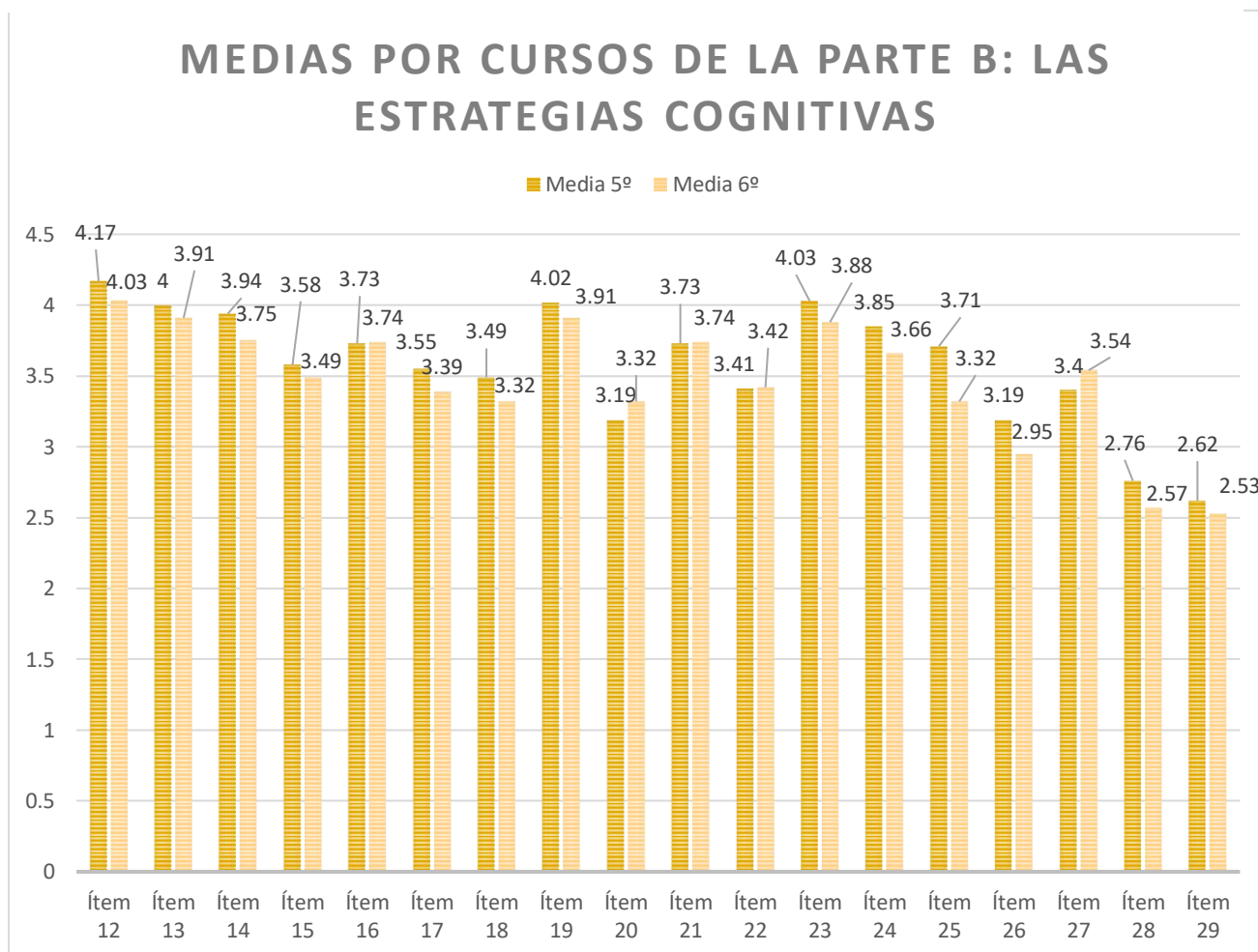


Figura 6: Esta figura nos muestra las medias pertenecientes al uso de las estrategias cognitivas. La estructura es igual que la de la figura anterior, para cada pregunta se nos muestran dos medias de respuesta, una para los alumnos de 5º curso de Primaria y otra para los estudiantes de 6º curso de Primaria. Si analizamos las medias, podemos ver que los valores están siempre en torno a dos opciones de respuesta, la número 3. A VECES y la 4. A MENUDO. Como aspectos más significativos podemos señalar los valores de las preguntas 12 y 29.

La cuestión **12. ¿Prestas atención a la información general y/o concreta cuando escuchas, lees, hablas o escribes en la lengua de estudio?**, es la que presenta los valores más altos de la gráfica, con un 4,17 para 5º y un 4,03 para 6º, ambas medias cercanas al 4 siempre por lo que fue 4. A MENUDO la respuesta más elegida. Por otro lado, la

cuestión 29. *¿Practicar la lengua aprendida leyendo revistas o libros de tu interés?*, es la que presenta los valores más bajos con una media de 2,62 para 5º curso y una media de 2,53 para 6º. En este caso ambos valores están cercanos a la opción 3. A VECES. En general los valores de esta gráfica se muestran estables y constantes entre las dos opciones de respuesta anteriormente mencionadas.

Figura 12.

Figura 7 de los resultados. Media de las estrategias afectivas

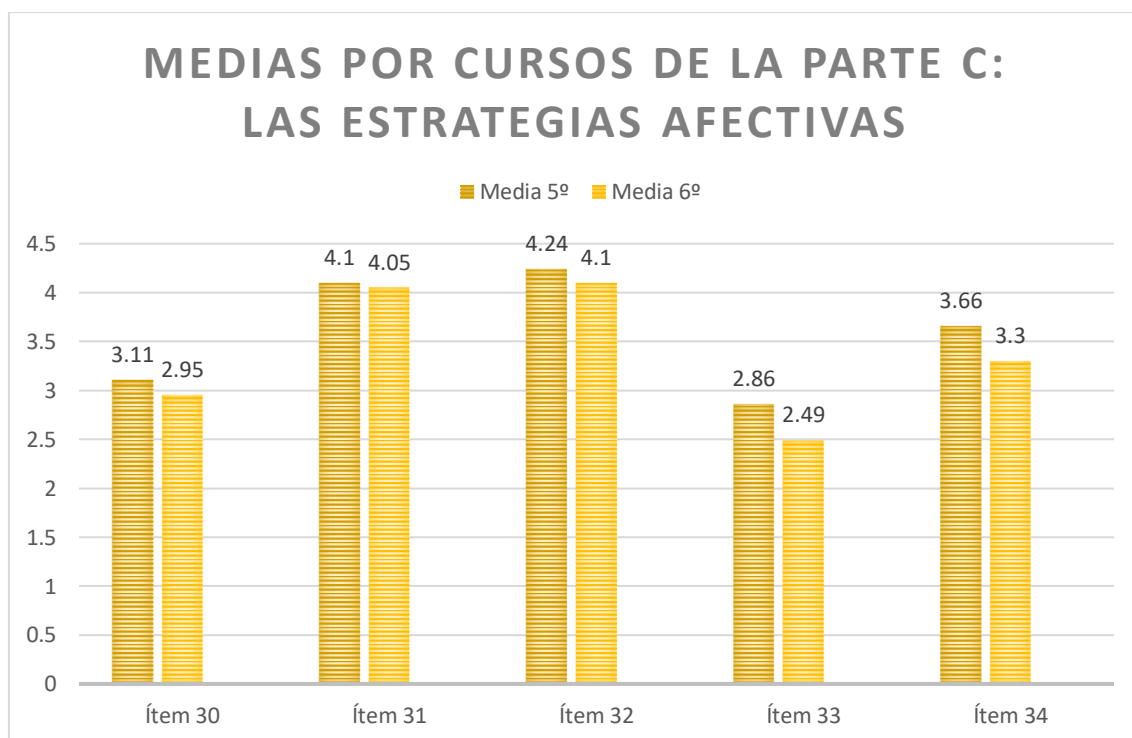


Figura 7: Esta figura nos muestra las medias referentes al uso de estrategias afectivas siguiendo la misma estructura que las gráficas anteriores. Para cada pregunta encontramos dos medias de respuesta, una para cada curso, ya sea 5º o 6º curso de Primaria. Tras analizar los datos podemos ver que casi todas las medias están en torno a los valores 3 y 4 de respuesta, 3. A VECES y 4. A MENUDO.

Como aspectos significativos encontramos por un lado la media obtenida por los alumnos de 5º curso para la pregunta 32. *Cuando no entiendes algo ¿intentas no bloquearte y continuar con la tarea?*, la cual presenta el valor más alto con un 4,24 siendo su respuesta la opción 4. A MENUDO. Por otro lado, la media reflejada por los alumnos de 6º para la cuestión 33. *¿Te das algún premio cuando realizas bien una tarea?*, con una media de 2,49 y siendo ésta la más baja de esta gráfica, lo que la sitúa en torno a la opción de respuesta número 2. POCO. Esta media sin duda difiere del resto, ya

que no gira en torno a los valores más presentes y repetidos en la tabla como son el 3 y 4, es la única con un valor por debajo de los más frecuentes.

Figura 13.

Figura 8 de los resultados. Media de las estrategias sociales

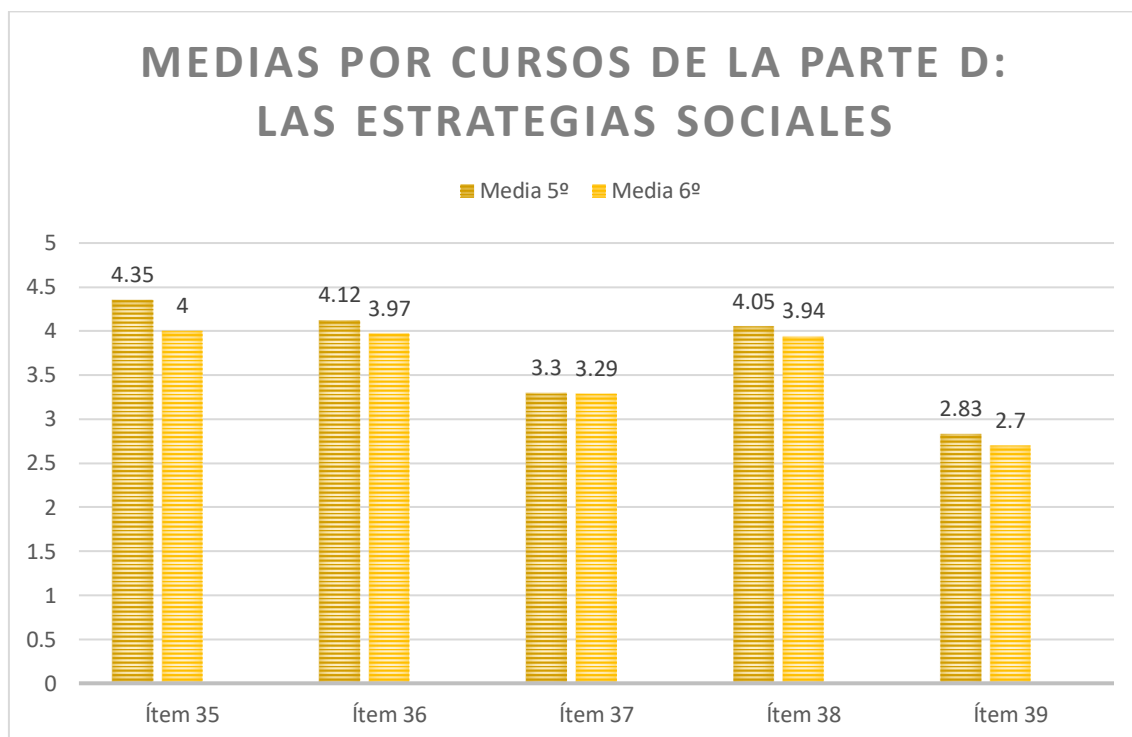


Figura 8: Los datos de esta gráfica muestran los valores referentes al uso de estrategias sociales. La estructura es la misma que venimos analizando en las anteriores gráficas. Para cada pregunta dos medias de respuesta, una para cada curso. En este caso todos los valores nos hacen ver que una vez más las opciones de respuesta más elegidas por los alumnos han sido las opciones 3. A VECES y 4. A MENUDO. Destacamos la media de la pregunta 35. ***Cuando no entiendes algo, ¿pides que te lo digan más despacio o que te lo repitan?***, con el valor más alto para los estudiantes de 5º curso, siendo éste de 4,35 y por consiguiente estableciendo la opción de respuesta número 4 como la más elegida.

El otro aspecto a destacar, es la media obtenida para la pregunta 39. ***¿Realizas alguna actividad de ocio en la lengua de estudio?***, por parte de los alumnos de 6º curso, con un valor de 2,7 y siendo así el más bajo de la gráfica. Importante señalar que, aun siendo el valor más bajo, sigue manteniéndose dentro de las opciones de respuesta predominantes en la gráfica, las opciones 3 y 4 que ya hemos mencionado anteriormente.

Finalmente, las tablas que a continuación se muestran, recogen todos los datos obtenidos a través de los cuestionarios, para así poder dar respuesta a los dos últimos objetivos específicos del trabajo:

1. Describir las estrategias de aprendizaje en la adquisición del francés, lengua extranjera, que ponen en práctica los estudiantes de los dos últimos cursos de la etapa de Primaria, en función del sexo, en la Región de Murcia.
2. Analizar si existen diferencias significativas, entre los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, en la utilización de las estrategias de aprendizaje, en la adquisición del francés, lengua extranjera, en función del sexo, en la Región de Murcia.

Los datos que aparecen también están divididos, pero ya no en función del curso, sino en función del sexo del alumno.

Tabla 31.

Tabla 9 de los resultados. Estrategias metacognitivas por sexo

PARTE A. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS POR SEXO											
MASCULINO= 440											
FEMENINO= 418											
		NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
	Sexo	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
01	Fem.	8	1.91	17	4.07	85	20.30	141	33.7	167	40.0
	Mas.	16	3.64	27	6.14	126	28.60	143	32.5	128	29.1
02	Fem.	11	2.63	21	5.02	79	18.90	127	30.4	180	43.1
	Mas.	31	7.05	40	9.09	92	20.90	143	32.5	134	30.5

03	Fem.	10	2.39	15	3.59	57	13.60	114	27.3	222	53.1
	Mas.	15	3.41	23	5.23	85	19.30	138	31.4	179	10.7
04	Fem.	10	2.39	11	2.63	65	15.60	126	30.1	206	49.3
	Mas.	14	3.18	27	6.14	97	22.00	147	33.4	155	35.2
05	Fem.	6	1.44	21	5.02	69	16.50	133	31.8	189	45.2
	Mas.	23	5.23	55	12.50	93	21.10	118	26.8	151	34.3
06	Fem.	28	6.70	27	6.46	78	18.70	134	32.1	151	36.1
	Mas.	31	7.05	58	13.20	110	25.00	118	26.8	123	28.0
07	Fem.	31	7.42	34	8.13	90	21.50	109	26.1	154	36.8
	Mas.	55	12.50	61	13.90	88	20.00	101	23.0	135	30.7
08	Fem.	2	0.48	8	1.91	34	8.13	107	25.6	267	63.9
	Mas.	18	4.09	16	3.64	53	12.00	118	26.8	235	53.4
09	Fem.	56	13.40	62	14.80	101	24.20	99	23.7	100	23.9
	Mas.	78	17.70	99	22.50	114	25.90	75	17.0	74	16.8
10	Fem.	17	4.07	21	5.02	66	15.80	151	36.1	163	39.0
	Mas.	30	6.82	37	8.41	109	24.80	125	28.4	139	31.6
11	Fem.	8	1.91	4	0.96	28	6.70	87	20.8	291	69.6
	Mas.	11	2.50	20	4.55	52	11.80	100	22.7	257	58.4

Tabla 9: la tabla número 9 sigue un esquema similar al de las anteriores en las que los resultados aparecían divididos entre alumnos de 5 ° y 6° de primaria. La diferencia

es que, en este caso, los resultados aparecen divididos por sexo, diferenciando entre los resultados obtenidos entre el sexo masculino y el femenino.

Por tanto, estas tablas nos muestran el uso de estrategias de aprendizaje por sexo, todo ello dentro del total inicial de 858 alumnos. Si nos fijamos en la tabla 9, podemos ver que en la parte superior se indica la diferenciación por sexos y se especifica la cantidad de hombres y mujeres. En total hay 440 niños y 418 niñas, cuya suma nos lleva a los 858 alumnos totales. En este caso se muestran las preguntas referentes al uso de estrategias metacognitivas por sexo, concretamente desde la pregunta 1 y hasta la 11.

Si nos centramos en la primera pregunta, vemos que al inicio aparece una diferenciación entre masculino y femenino, dentro del apartado femenino aparecen una serie de frecuencias y de porcentajes de respuesta para cada ítem seleccionado, en este caso si sumamos las frecuencias femeninas para la pregunta número obtenemos un total de 418 y si sumamos sus porcentajes obtenemos un 100%.

Lo mismo ocurre con la parte masculina de esa misma pregunta, sus frecuencias para cada ítem suman un total de 440 y sus porcentajes nos llevan a un 100%. Este mismo patrón se sucede con el resto de preguntas de esta tabla, cada pregunta aparece dividida entre masculino y femenino, con sus diferentes valores para cada ítem, pero siempre nos llevan a los mismos datos, nos conducen a un total de 440 niños, 418 niñas y siempre a un 100%, en lo que a los porcentajes se refiere.

Tabla 32.

Tabla 10 de los resultados. Estrategias cognitivas por sexo

PARTE B. ESTRATEGIAS COGNITIVAS POR SEXO											
MASCULINO= 440											
FEMENINO= 418											
		NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
Sexo		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%

12	Fem.	6	1.44	10	2.39	55	13.2	142	34.0	205	49.0
	Mas.	13	2.95	25	5.68	94	21.4	148	33.6	160	36.4
13	Fem.	14	3.35	20	4.78	61	14.6	139	33.3	184	44.0
	Mas.	23	5.23	23	5.23	110	25.0	135	30.7	149	33.9
14	Fem.	10	2.39	30	7.18	74	17.7	120	28.7	184	44.0
	Mas.	33	7.50	50	11.40	93	21.1	126	28.6	138	31.4
15	Fem.	23	5.50	40	9.57	97	23.2	128	30.6	130	31.1
	Mas.	46	10.50	69	15.70	117	26.6	98	22.3	110	25.0
16	Fem.	18	4.31	29	6.94	78	18.7	138	33.0	155	37.1
	Mas.	37	8.41	52	11.80	97	22.0	137	31.1	117	26.6
17	Fem.	48	11.50	46	11.00	91	21.8	90	21.5	143	34.2
	Mas.	64	14.50	48	10.90	104	23.6	100	22.7	121	28.2
18	Fem.	45	10.80	38	9.09	119	28.5	101	24.2	115	27.5
	Mas.	59	13.40	50	11.40	130	29.5	89	20.2	112	25.5
19	Fem.	5	1.20	24	5.74	71	17.0	129	30.9	189	45.2
	Mas.	15	3.41	37	8.41	101	23.0	149	33.9	138	31.4
20	Fem.	79	18.90	33	7.89	65	15.6	65	15.6	176	42.1
	Mas.	123	28.00	48	10.90	85	19.3	83	18.9	101	23.0
21	Fem.	22	5.26	32	7.66	71	17.0	104	24.9	189	45.2
	Mas.	48	10.90	54	12.30	90	20.5	124	28.2	124	28.2

22	Fem.	41	9.81	35	8.37	106	25.4	110	26.3	126	30.1
	Mas.	59	13.40	77	17.50	105	23.9	89	20.2	110	25.0
23	Fem.	9	2.15	18	4.31	65	15.6	136	32.5	190	45.5
	Mas.	28	6.36	33	7.50	99	22.5	131	29.8	149	33.9
24	Fem.	21	5.02	22	5.26	76	18.2	125	29.9	174	41.6
	Mas.	31	7.05	54	12.30	108	24.5	137	31.1	110	25.0
25	Fem.	37	8.85	47	11.20	84	20.1	108	25.8	142	34.0
	Mas.	55	12.50	56	12.70	107	24.3	103	23.4	119	27.0
26	Fem.	89	21.30	56	13.40	84	20.1	85	20.3	104	24.9
	Mas.	107	24.30	68	15.50	76	17.3	91	20.7	98	22.3
27	Fem.	39	9.33	54	12.90	103	24.6	99	23.7	123	29.4
	Mas.	50	11.40	58	13.20	107	24.3	105	23.9	120	27.3
28	Fem.	127	30.40	67	16.00	81	19.4	73	17.5	70	16.7
	Mas.	158	35.90	74	16.80	74	16.8	53	12.0	81	18.4
29	Fem.	131	31.30	79	18.90	96	23.0	58	13.9	54	12.9
	Mas.	139	31.60	90	20.50	90	20.5	64	14.5	57	13.0

Tabla 10: esta otra tabla, la tabla número 10, es igual que la anterior, sigue exactamente la misma estructura para cada pregunta con su diferenciación entre sexo masculino y femenino. En este caso se muestran los valores obtenidos para el uso de estrategias cognitivas por sexo, concretamente desde la pregunta número 12 y hasta la 29.

Las preguntas siguen el mismo patrón, fijándonos en la pregunta 12, podemos ver que aparece dividida entre sexo masculino y femenino, dentro de cada sexo aparecen las diferentes frecuencias y porcentajes extraídos de cada opción de respuesta. Y si sumamos las diferentes frecuencias dentro de cada sexo nos darán un total de 440 y 418 respectivamente, para cada sexo masculino y femenino, y sus porcentajes siempre nos llevarán al 100%.

Tabla 33.

Tabla 11 de los resultados. Estrategias afectivas por sexo

PARTE C. ESTRATEGIAS AFECTIVAS POR SEXO											
MASCULINO= 440											
FEMENINO= 418											
		NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
	Sexo	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
30	Fem.	104	24.90	52	12.40	90	21.5	76	18.2	96	23.0
	Mas.	98	22.30	66	15.00	101	23.0	70	15.9	105	23.9
31	Fem.	18	4.31	23	5.50	44	10.5	80	19.1	253	60.5
	Mas.	34	7.73	33	7.50	74	16.8	99	22.5	200	45.5
32	Fem.	16	3.83	14	3.35	48	11.5	96	23.0	244	58.4
	Mas.	17	3.86	27	6.14	71	16.1	121	27.5	204	46.4
33	Fem.	158	37.80	56	13.40	64	15.3	57	13.6	83	19.9
	Mas.	148	33.60	67	15.20	78	17.7	56	12.7	91	20.7

34	Fem.	38	9.09	45	10.80	90	21.5	92	22.0	153	36.6
	Mas.	67	15.20	60	13.60	105	23.9	83	18.9	125	28.4

Tabla 11: en esta tabla se muestran los resultados obtenidos entre sexo masculino y sexo femenino en lo relacionado al uso de estrategias afectivas, concretamente desde la pregunta 30 y hasta la 34. La estructura es la misma, para cada pregunta aparece una división entre los dos sexos y dentro de cada sexo encontramos las frecuencias y los porcentajes de respuesta obtenidos para cada ítem.

Tabla 34.

Tabla 12 de los resultados. Estrategias sociales por sexo

PARTE D. ESTRATEGIAS SOCIALES POR SEXO											
MASCULINO= 440											
FEMENINO= 418											
	Sexo	NADA		POCO		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
35	Fem.	15	3.59	19	4.55	45	10.8	78	18.7	261	62.4
	Mas.	22	5.00	26	5.91	71	16.1	110	25.0	211	48.0
36	Fem.	12	2.87	30	7.18	57	13.6	100	23.9	219	52.4
	Mas.	25	5.68	29	6.59	70	15.9	137	31.1	179	40.7
37	Fem.	50	12.00	45	10.80	115	27.5	86	20.6	122	29.2
	Mas.	73	16.60	67	15.20	118	26.8	84	19.1	98	22.3

38	Fem.	15	3.59	29	6.94	48	11.5	87	20.8	239	57.2
	Mas.	33	7.50	41	9.32	78	17.7	120	27.3	168	38.2
39	Fem.	143	34.20	41	9.81	74	17.7	69	16.5	91	21.8
	Mas.	147	33.40	62	14.10	88	20.0	52	11.8	91	20.7

Tabla 12: al igual que ocurre con las anteriores, esta tabla sigue la misma estructura, pero en este caso recoge las preguntas relacionadas con el uso de estrategias sociales, concretamente desde la pregunta 35 y hasta la 39. Para cada pregunta podemos ver la diferencia establecida por sexo y los diferentes datos obtenidos para cada uno, ya sean niños o niñas. Las sumas de las frecuencias de cada sexo deben darnos siempre 440 y 418 respectivamente para el sexo masculino y el femenino y la suma de sus porcentajes siempre nos dará un 100%.

Figura 14.

Figura 9 de los resultados. Media de las estrategias metacognitivas

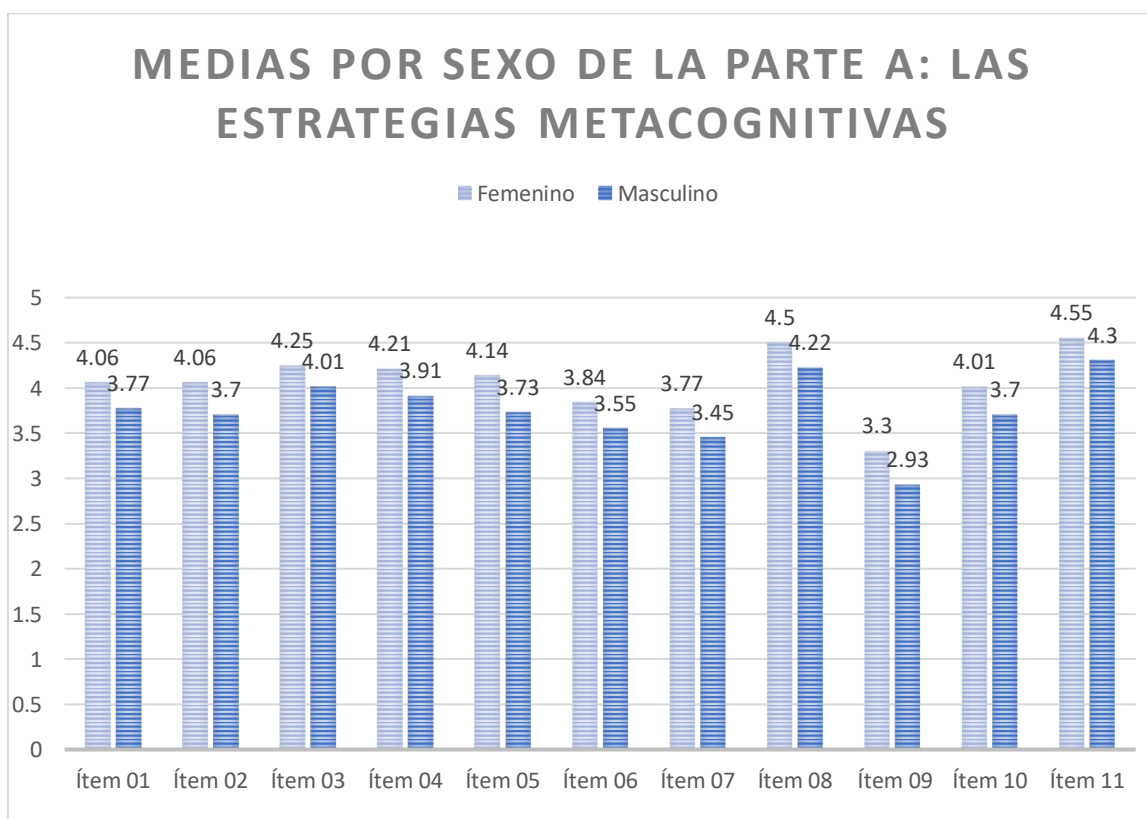


Figura 9: Los datos de esta gráfica son los pertenecientes al uso de estrategias metacognitivas. La estructura es la misma que la vista y analizada en las gráficas anteriores, pero con una sola diferencia, en este caso las medias reflejadas hacen referencia al sexo de los estudiantes, ya sea masculino o femenino, la diferenciación ya no aparece por cursos. Como podemos ver en los datos, para cada pregunta hay dos medias de respuesta. En un tono azul más claro encontramos la media relacionada con el sexo femenino y en un tono azul más oscuro la media perteneciente al sexo masculino.

Continuando con el proceso de análisis que hemos hecho hasta el momento, vemos que en general, todas las medias de la gráfica muestran valores que nos sitúan una vez más entre las opciones de respuesta 3. A VECES y 4. A MENUDO. Como datos a destacar tenemos, por un lado, la media obtenida para el sexo femenino en la cuestión **11. ¿Intentas darte cuenta y aprender de los errores para hacerlo mejor?**, que arroja un valor de 4,55 el más alto de la gráfica, lo que nos indica que la opción de respuesta elegida para esa pregunta por el sexo femenino fue la número 5. SIEMPRE, lo que se distingue del resto de respuestas, ya que las demás se mueven alrededor de las opciones 3 y 4.

Otro dato a destacar, sería la media obtenida por el sexo masculino en la pregunta **9. ¿Buscas oportunidades fuera del aula para practicar la lengua leyendo, escuchando, escribiendo o hablando con otras personas?**, con un valor de 2,93 siendo así el más bajo de la gráfica. A pesar de tratarse del valor más bajo, sigue situándose en la línea general, ya que con ese valor nos dice que la opción de respuesta más seleccionada por los estudiantes fue la opción 3. A VECES.

Figura 15.

Figura 10 de los resultados. Media de las estrategias cognitivas

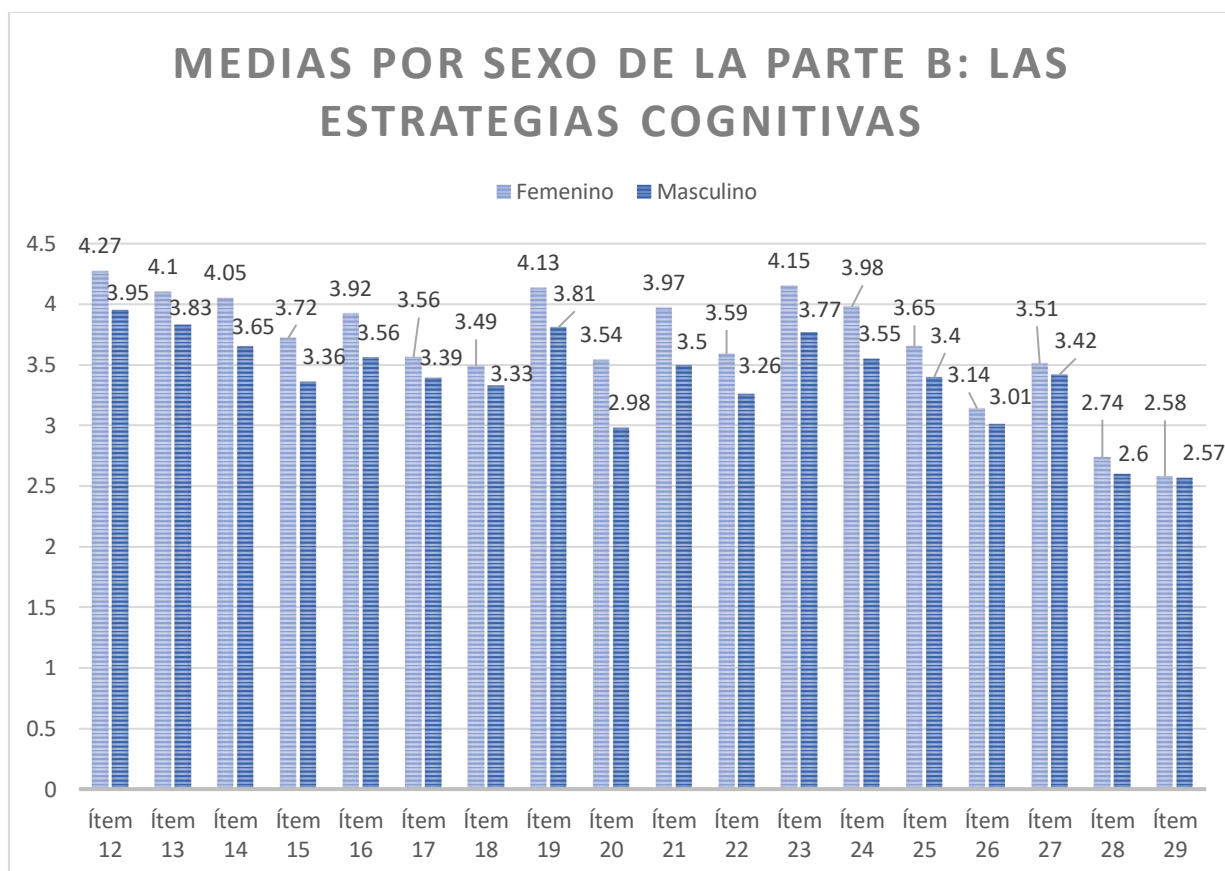


Figura 10: La figura muestra las medias relativas al empleo de las estrategias cognitivas, desde la pregunta 12 y hasta la 29. Al igual que la anterior, para cada pregunta podemos ver dos medias, cada una de ellas referentes a un sexo, ya sea masculino o femenino. Una vez más y como está sucediendo en las anteriores gráficas, todos los valores mostrados sitúan las opciones de respuesta entre las opciones 3 y 4, A VECES y A MENUDO respectivamente.

Nos encontramos con dos valores a reseñar, por un lado, el valor más alto de la gráfica, el obtenido para el sexo femenino en la pregunta 12. *¿Prestas atención a la información general y/o concreta cuando escuchas, lees, hablas o escribes en la lengua de estudio?*, con una media de 4,27 pero aun siendo el valor más alto, se sitúa en la opción de respuesta número 4. A MENUDO. Por otro lado, y como valor más bajo, tenemos la media del sexo masculino en la pregunta 29. *¿Practicas la lengua aprendida leyendo revistas o libros de tu interés?*, con un valor de 2,57 pero que sigue estando dentro de la

regla general que se repite en toda la gráfica, ya que, con ese valor, indica que la opción de respuesta más elegida por los alumnos fue la número 3. A VECES.

Figura 16.

Figura 11 de los resultados. Media de las estrategias afectivas.

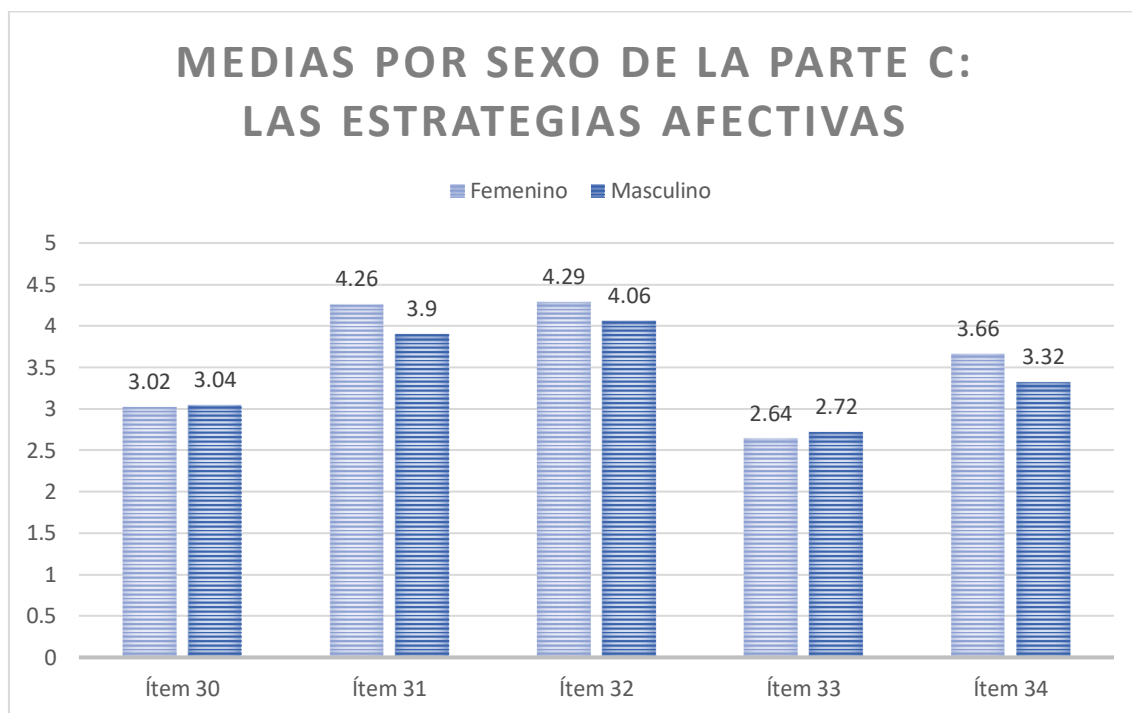


Figura 11: En esta ocasión los valores de la gráfica son los relacionados con el uso de las estrategias afectivas. Para no romper la regla general que viene repitiéndose en los análisis anteriores y tras interpretar los datos, podemos ver que todos los valores nos muestran que las opciones de respuesta más elegidas han sido la número 3. A VECES y la número 4. A MENUDO.

Destacamos la media obtenida para el sexo femenino en la pregunta 32. ***Cuando no entiendes algo ¿intentas no bloquearte y continuar con la tarea?***, con el valor más alto de 4,29 e indicando así que la respuesta más elegida fue la opción número 4. El valor más bajo reflejado en los datos, es la media obtenida por el sexo femenino también, en este caso en la pregunta 33. ***¿Te das algún premio cuando realizas bien una tarea?***, con el valor de 2,64 y lo que nos muestra que la respuesta más elegida por los estudiantes fue la opción 3. A VECES.

Figura 17.

Figura 12 de los resultados. Media de las estrategias sociales

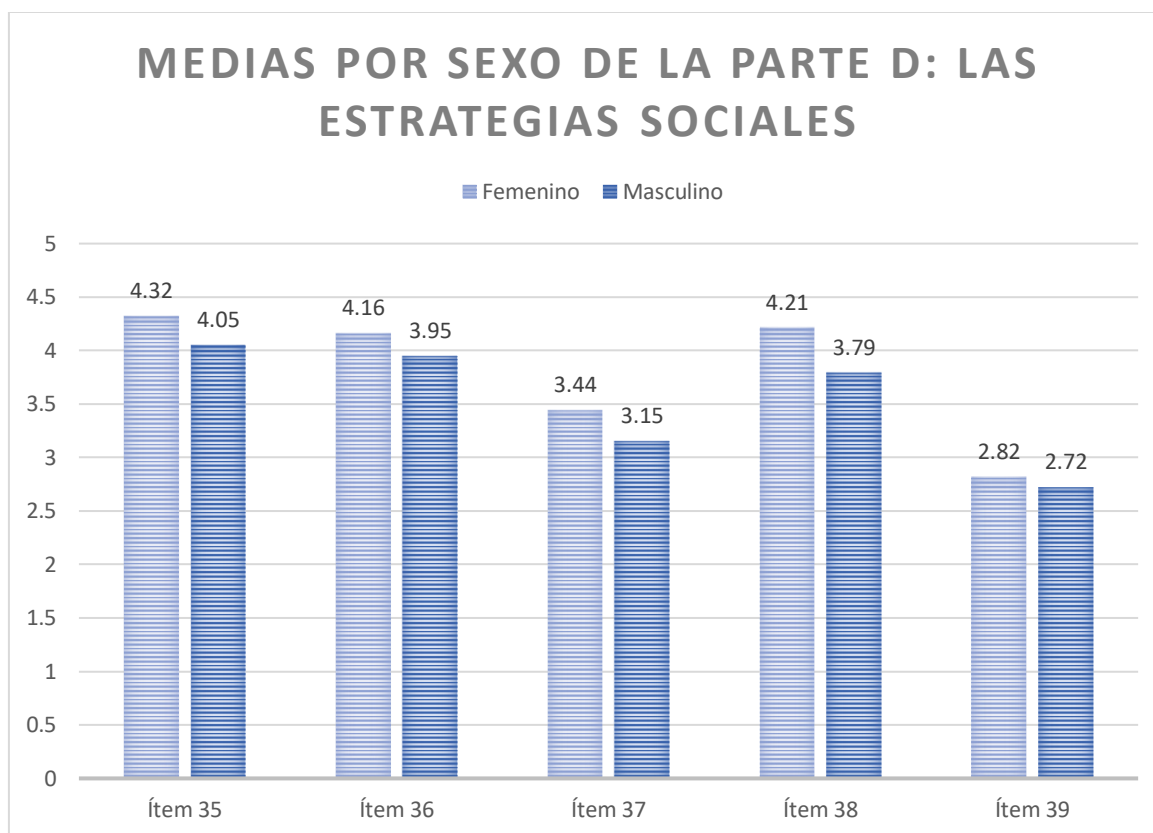


Figura 12: Para finalizar con el análisis de estas gráficas diferenciadas por sexos, tenemos las medias obtenidas con respecto al uso de las estrategias sociales por parte de los estudiantes. De nuevo y tras leer los datos, vemos que las opciones más elegidas han sido la 3 y 4, A VECES y A MENUDO, pues todas las medias están en torno a esos valores. La media más alta obtenida, la encontramos en la pregunta 35. ***Cuando no entiendes algo, ¿pides que te lo digan más despacio o que te lo repitan?***, por parte del sexo femenino. Con un valor de 4,32 muestra que la opción más elegida fue la número 4. A MENUDO.

Para finalizar, destacamos el valor más bajo obtenido, en este caso por parte del sexo masculino, para la pregunta 39. ***¿Realizas alguna actividad de ocio en la lengua de estudio?***, con una media de 2,72 pero manteniéndose, a pesar de ser el más bajo, dentro de la línea general. Pues con ese valor nos indica que la respuesta más elegida por los alumnos fue la opción 3. A VECES.

2. ANÁLISIS INFERENCIAL

En este apartado, y de manera similar al anterior, se van a mostrar unas gráficas y tablas de valores que nos van a permitir realizar un análisis inferencial de todos los datos recogidos a través de los cuestionarios.

Un análisis inferencial nos permite observar una serie de datos recogidos, para poder extraer conclusiones significativas. Esas conclusiones son las que podremos aplicar más adelante, como herramientas para poder solucionar los problemas o deficiencias detectadas a lo largo del trabajo y de este modo obtener, mejores resultados en proyectos futuros.

A lo largo de este análisis, las estrategias de aprendizaje que hemos analizado se van a ir mostrando en diferentes gráficas, éstas estarán agrupadas por curso y por sexo, tal y como se mencionaba en los objetivos específicos del trabajo. Los datos no aparecen de forma general, están divididos en curso y en sexo, ya que es ahí donde más diferencias significativas se han encontrado, como podremos ver a continuación.

Casi todos los resultados que reflejan las tablas son de corte positivo, pero en este análisis nos centramos en los resultados que arrojan valores negativos, con el firme propósito de estudiarlos y entenderlos para así poder mejorarlos.

Para entender los datos que se van a analizar, tenemos que tener en cuenta el valor de la D de Cohen, la cual nos muestra, en función de sus valores, si las diferencias detectadas son de un tamaño pequeño, mediano o grande.

Si la D de Cohen está en torno a 0.2 podemos decir que su efecto es pequeño, si el valor gira en torno al 0.5 su efecto será mediano y finalmente si el valor es cercano a 0.8 su efecto será de un tamaño grande. Entendemos por efecto, una diferencia significativa, ya sea entre sexos o entre cursos.

En primer lugar, vamos a analizar las cuatro estrategias de aprendizaje analizadas por curso y, posteriormente, pasaremos a comentar las mismas cuatro estrategias detalladas por sexo.

2.1 ESTRATEGIAS POR CURSO

◆ ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS SEGÚN CURSO.

Tabla 35.

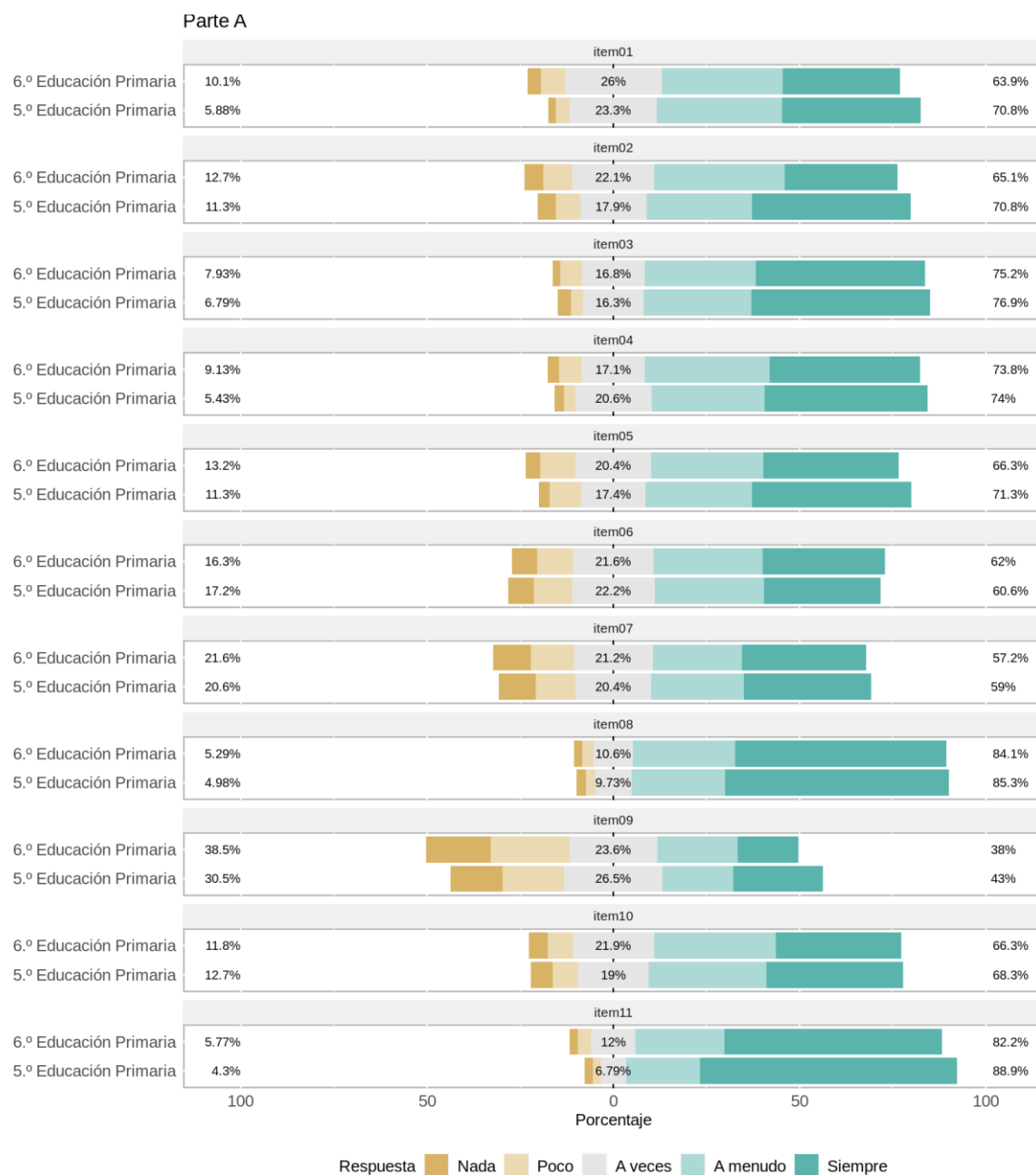
Resumen inferencial ítems Parte A según curso.

Ítem	W	p-valor	Significativo	d de Cohen
item01	100329.5	0.02	Sí	0.18
item02	102666.0	0.00	Sí	0.17
item03	94540.0	0.44	No	No procede
item04	95086.5	0.36	No	No procede
item05	98794.5	0.05	Sí	0.13
item06	90162.0	0.61	No	No procede
item07	93563.0	0.64	No	No procede
item08	95033.0	0.33	No	No procede
item09	101097.0	0.01	Sí	0.18
item10	94433.0	0.47	No	No procede
item11	102354.0	0.00	Sí	0.2

Esta tabla nos muestra el valor de la D de Cohen para cada una de las preguntas relacionadas con las estrategias metacognitivas. En este caso, podemos ver que las diferencias detectadas en el uso de estrategias metacognitivas en función del curso, y basándonos en los valores anteriormente mencionados, son pequeñas, ya que o bien reflejan un valor de 0.2 como la pregunta 11 o por debajo de éste, como el resto de cuestiones. Aquellas preguntas que presentan NO PROCEDE, se debe a que los valores arrojados por la D de Cohen son muy pequeños, bastante por debajo de 0.2, lo que indica que apenas hay diferencias reseñables en esa pregunta en cuestión.

Figura 18.

Gráfico de barras de encuestas parte A



A la izquierda de la tabla aparecen los valores negativos NADA y POCO. En el centro la opción A VECES y a la derecha tenemos los valores positivos como A MENUDO y SIEMPRE. En la parte inferior de la tabla aparece esta indicación, es necesario conocer esto para así poder interpretar los datos. Como hemos dicho anteriormente, casi todos los resultados son de corte positivo, pero nuestro análisis se centra en los valores negativos. Para cada tabla, analizaremos las preguntas con mayor

porcentaje de respuesta negativa por parte del alumnado, así como aquellas preguntas que en sí mismas, presenten diferencias significativas de respuesta entre los cursos.

En esta figura, las preguntas que mayor porcentaje de respuesta negativas han presentado son la pregunta o ítem 6, así como la 7 y la 9, siendo esta última la que mayor respuesta negativa ha tenido por parte de ambos cursos, tal y como reflejan sus gráficas. Es esta última pregunta también la que mayor diferencia presenta en torno a las respuestas obtenidas por parte de sexto y quinto curso.

Un 38,5% de los niños de sexto curso dieron una respuesta negativa a esta pregunta y un 30,5% de los niños de quinto hicieron lo mismo. Hay un 8% de diferencia para esta pregunta entre los diferentes cursos, mientras que en el resto de cuestiones hay poca diferencia entre un curso y el otro en cuanto a las respuestas negativas. En este caso, son más los alumnos de sexto que dieron una respuesta negativa a esta pregunta en comparación con los niños de quinto que hicieron lo mismo.

◆ **ESTRATEGIAS COGNITIVAS SEGÚN CURSO:**

Tabla 36.

Estrategias cognitivas según curso

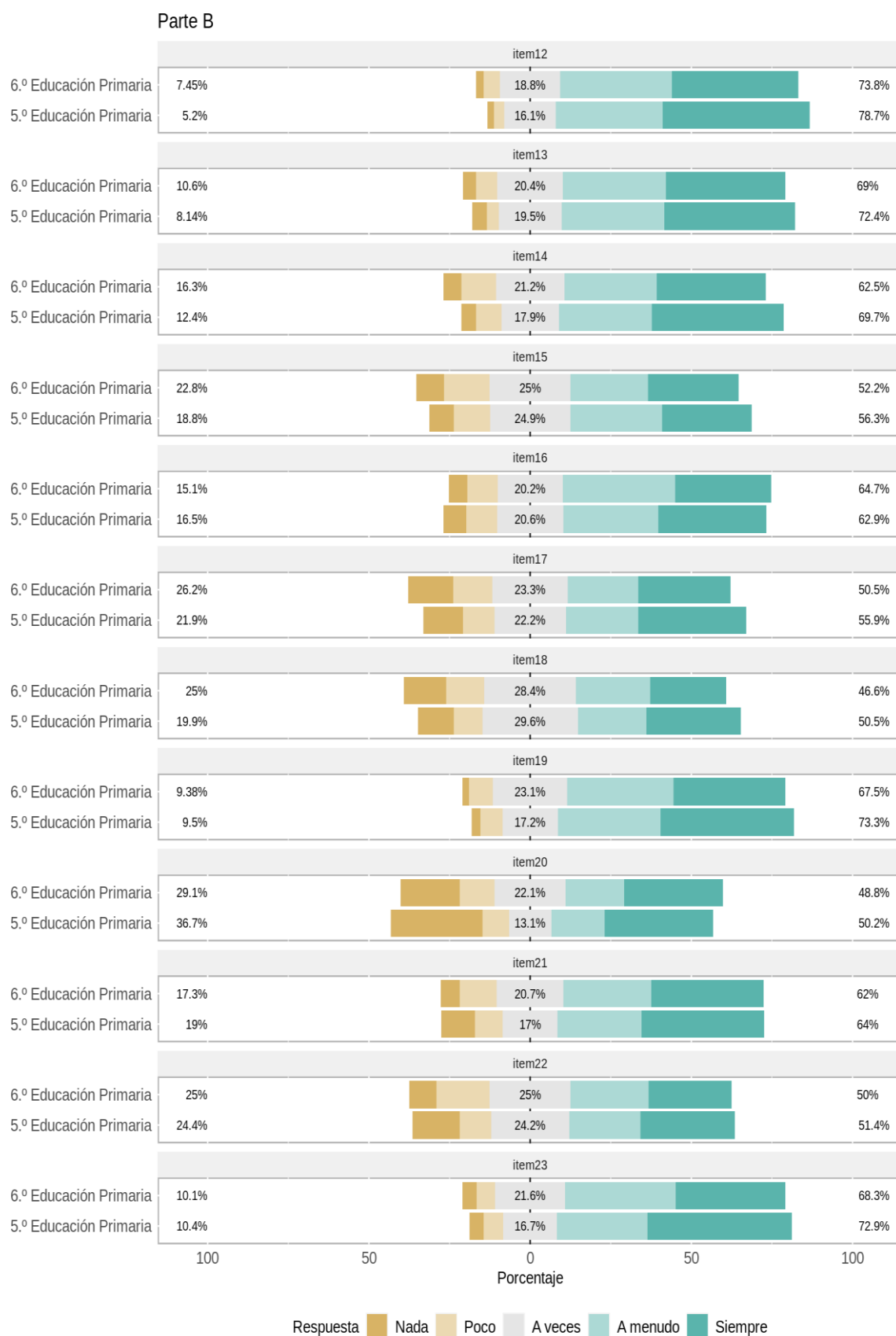
Ítem	W	p-valor	Significativo	D de Cohen
item12	99297.0	0.03	Sí	0.14
item13	96343.5	0.20	No	No procede
item14	100574.5	0.01	Sí	0.16
item15	95385.5	0.33	No	No procede
item16	92681.0	0.83	No	No procede
item17	98252.0	0.07	No	No procede
item18	98524.0	0.06	No	No procede
item19	99010.5	0.04	Sí	0.11
item20	88754.5	0.37	No	No procede

item21	93376.5	0.68	No	No procede
item22	92913.5	0.78	No	No procede
item23	101062.0	0.01	Sí	0.14
item24	99978.0	0.02	Sí	0.16
item25	107097.5	0.00	Sí	0.29
item26	100284.0	0.02	Sí	0.16
item27	87185.0	0.18	No	No procede
item28	98077.5	0.08	No	No procede
item29	95042.5	0.38	No	No procede

Al igual que ocurría con la tabla anterior, los valores de la D de Cohen que se presentan aquí son muy pequeños, todos por debajo de 0.2 mientras que el resto son aún mucho más bajos, de ahí que en la tabla aparezca NO PROCEDE para muchas de ellas. Como conclusión podríamos decir que no hay diferencias significativas entre los cursos con respecto al uso de las estrategias cognitivas. Pasemos ahora a la gráfica de porcentajes.

Figura 19.

Gráfico de barras de encuestas por Parte B.





Por un lado, y de la misma manera que en la tabla anterior, vamos a destacar las preguntas que más respuestas negativas por parte de los alumnos. Si nos fijamos en las gráficas, podemos ver que las preguntas que más respuestas negativas han obtenido, son la pregunta o ítem 20, así como la 25, la 26, la 28 y la 29. Siendo esta última la que más respuestas negativas ha reflejado. Un porcentaje bastante elevado de los alumnos de sexto y quinto curso, han respondido de manera negativa a esta cuestión.

Por otro lado, aunque la pregunta 29 ha obtenido más respuestas negativas, vemos que la diferencia de respuestas entre 5º y 6º para esa pregunta es de solo un 3,8%. Un 53,1% de los alumnos de sexto ha respondido negativamente a esa pregunta frente a un 49,3% de quinto. La diferencia no es muy elevada. Sin embargo, las preguntas 20, 25, 26 y 23 sí que presentan una diferencia importante en cuanto a las respuestas obtenidas por cada curso.

En el caso de la pregunta 20 la diferencia es de 7,6% (recordamos que solo hay que restar los valores del margen izquierdo de la gráfica para cada pregunta), la pregunta 26 tiene una diferencia de 7,4 la pregunta 27 de 8,2 y finalmente la pregunta 25, con una diferencia de 9,1% entre los dos cursos. Aunque quizás esta pregunta presente menor

porcentaje de respuestas negativas que otras, sí que presenta la mayor diferencia entre quinto y sexto curso. Son muchos más los alumnos de sexto curso que respondieron de manera negativa a esta pregunta en comparación con los que lo hicieron de quinto curso.

◆ ESTRATEGIAS AFECTIVAS SEGÚN CURSO

Tabla 37.

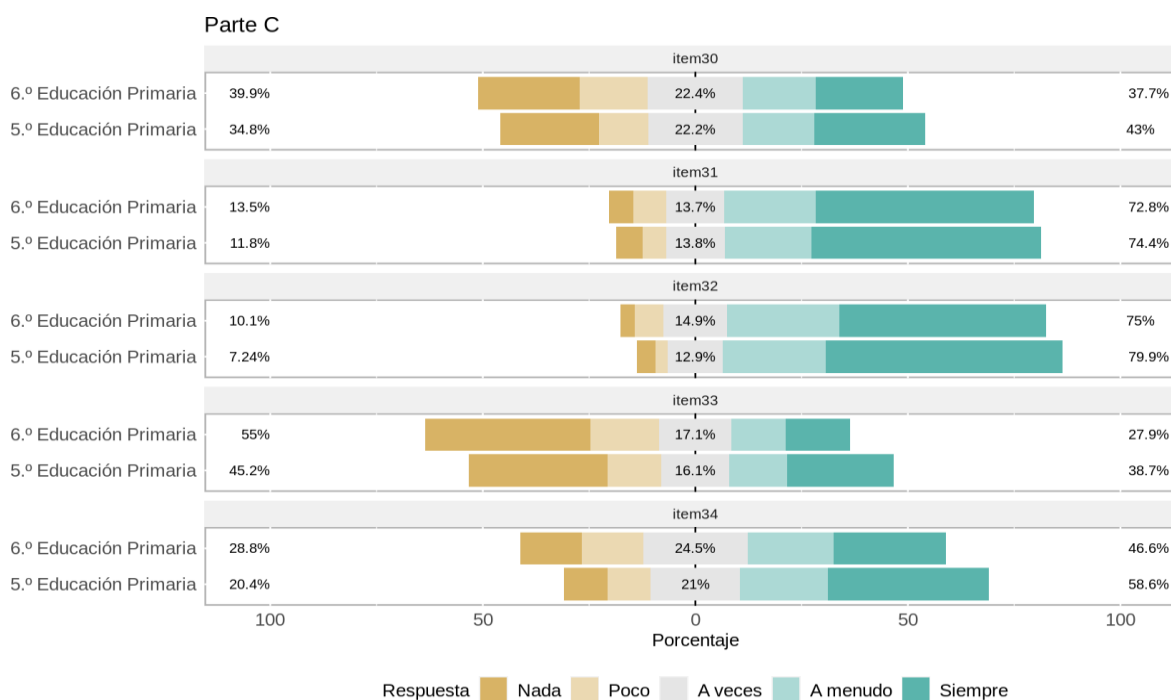
Resumen inferencia ítems Parte C según curso.

Ítem	W	P-valor	Significativo	D de Cohen
ítem30	97663.5	0.11	No	No procede
ítem31	94476.5	0.44	No	No procede
ítem32	99161.0	0.03	Sí	0.13
ítem33	103661.0	0.00	Sí	0.24
ítem34	105975.0	0.00	Sí	0.27

Una vez más, en este caso en lo relativo al uso de estrategias afectivas, vemos que los valores de la D de Cohen son pequeños, ya que muchos muestran valores por debajo de 0.2 y en el resto aparecen como NO PROCEDE, lo que indica que las diferencias entre cursos son casi inexistentes. Continuamos con el análisis de la gráfica.

Figura 20.

Gráfico de barras de encuestas por Parte C.



En esta gráfica, podemos observar que las preguntas que muestran un mayor porcentaje de respuestas negativas por parte de ambos cursos son las preguntas 30 y 33, ambas cuestiones con valores bastante elevados. Sin embargo, la cuestión 30, aun teniendo muchas respuestas negativas por parte de ambos cursos, solo presenta una diferencia de 5,1 entre quinto y sexto curso. Mientras que, por otro lado, son las preguntas 33 y 34 las que mayor diferencia muestran.

La número 34, sin ser una de las preguntas que tiene más respuestas negativas, si es una de las que más diferencia muestra entre los dos cursos, con un 8,4% de diferencia entre sexto y quinto curso. Pero la más digna de destacar es la número 33, puesto que es una de las preguntas que más respuestas negativas ha obtenido de manera general y también es la que mayor diferencia muestra entre los dos cursos, con un 9,8% de diferencia entre quinto y sexto.

◆ **ESTRATEGIAS SOCIALES SEGÚN CURSO:**

Tabla 38.

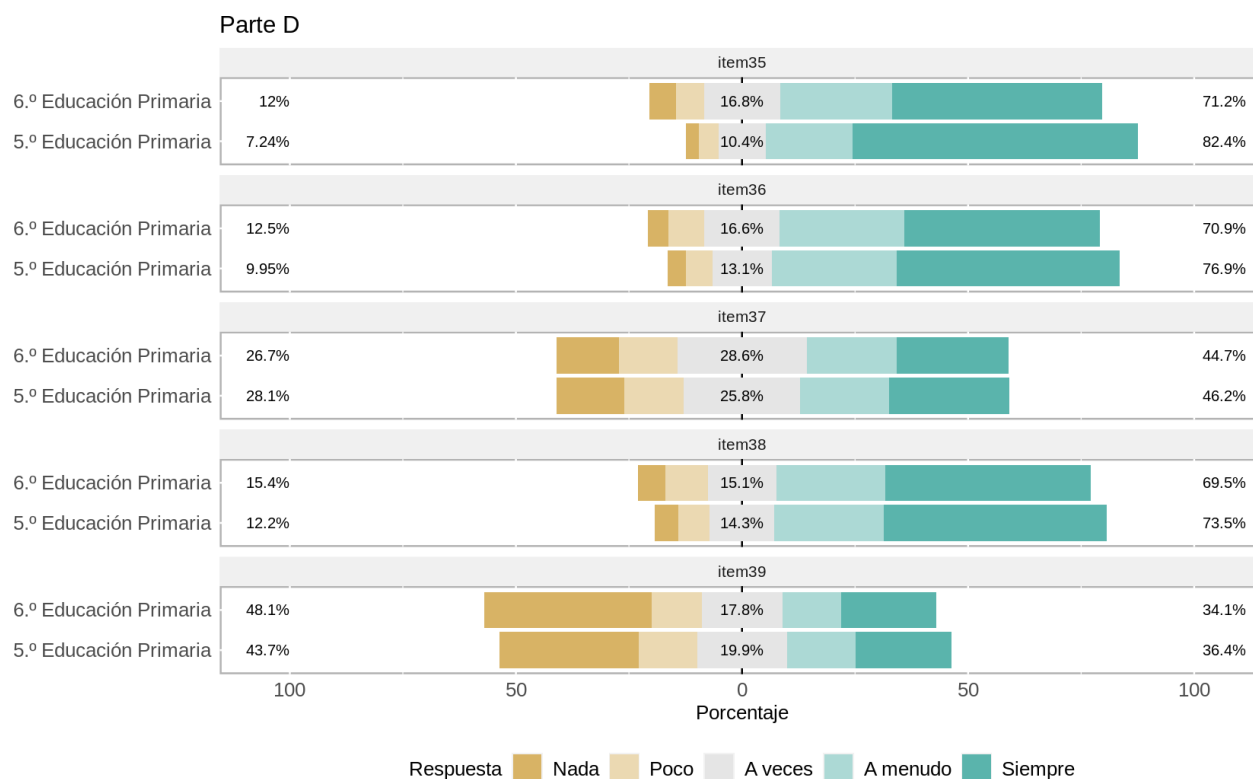
Resumen inferencia ítems Parte D según curso.

Ítem	W	p- valor	Significativo	d de Cohen
item35	108487.0	0.00	Sí	0.32
item36	98956.0	0.04	Sí	0.13
item37	92457.0	0.88	No	No procede
item38	96709.5	0.16	No	No procede
item39	96552.0	0.19	No	No procede

Como en los casos anteriores, los valores de la D de Cohen son pequeños, todos por debajo de 0.2 y otros tantos vuelven a presentar la frase de NO PROCEDE, ya que sus valores son demasiado bajos. Concluimos pues que, en el caso de las estrategias sociales, las diferencias entre ambos cursos en cuanto a sus respuestas son muy bajas o inexistentes.

Figura 21.

Gráfico de barras de encuestas por Parte D.



En esta tabla cabe destacar dos preguntas, en concreto la 37 y la 39, ya que son las preguntas con mayor porcentaje de respuestas negativas por parte de los dos cursos. Tras obtener la diferencia de respuesta entre los dos cursos para cada una de las preguntas, vemos que las diferencias son muy pequeñas, con valores muy alejados de los vistos anteriormente en las otras gráficas. Destacaríamos quizás la pregunta 35 con una diferencia de 4,76 entre los dos cursos y también la número 39 con una diferencia de 4,4. Son valores bajos que nada tienen que ver con los anteriores en los cuales muchas preguntas reflejaban un 8% de diferencia entre los cursos.

Con esto concluiríamos el análisis de inferencia en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje por cursos. Antes de pasar al análisis de inferencia por sexo, podemos acabar diciendo que en general, la mayoría de las preguntas han obtenido mucho mayor porcentaje de respuestas positivas que negativas por parte de ambos cursos.

Y si nos centramos en el análisis de las respuestas negativas, la conclusión es que los alumnos de sexto curso son más negativos en sus respuestas que los de quinto. La

mayoría de las gráficas, en su margen izquierdo de respuestas negativas, mostraban porcentajes más altos en sexto curso que en quinto. En algunos casos el porcentaje de quinto curso era superior al de sexto, pero en una gran mayoría, el porcentaje de sexto sobrepasaba al de quinto, lo que nos lleva de nuevo a afirmar que los alumnos de sexto son más negativos en sus respuestas que los niños de quinto.

2.2 ESTRATEGIAS POR SEXO

◆ ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS SEGÚN SEXO:

Tabla 39.

Resumen inferencia ítems Parte A según sexo.

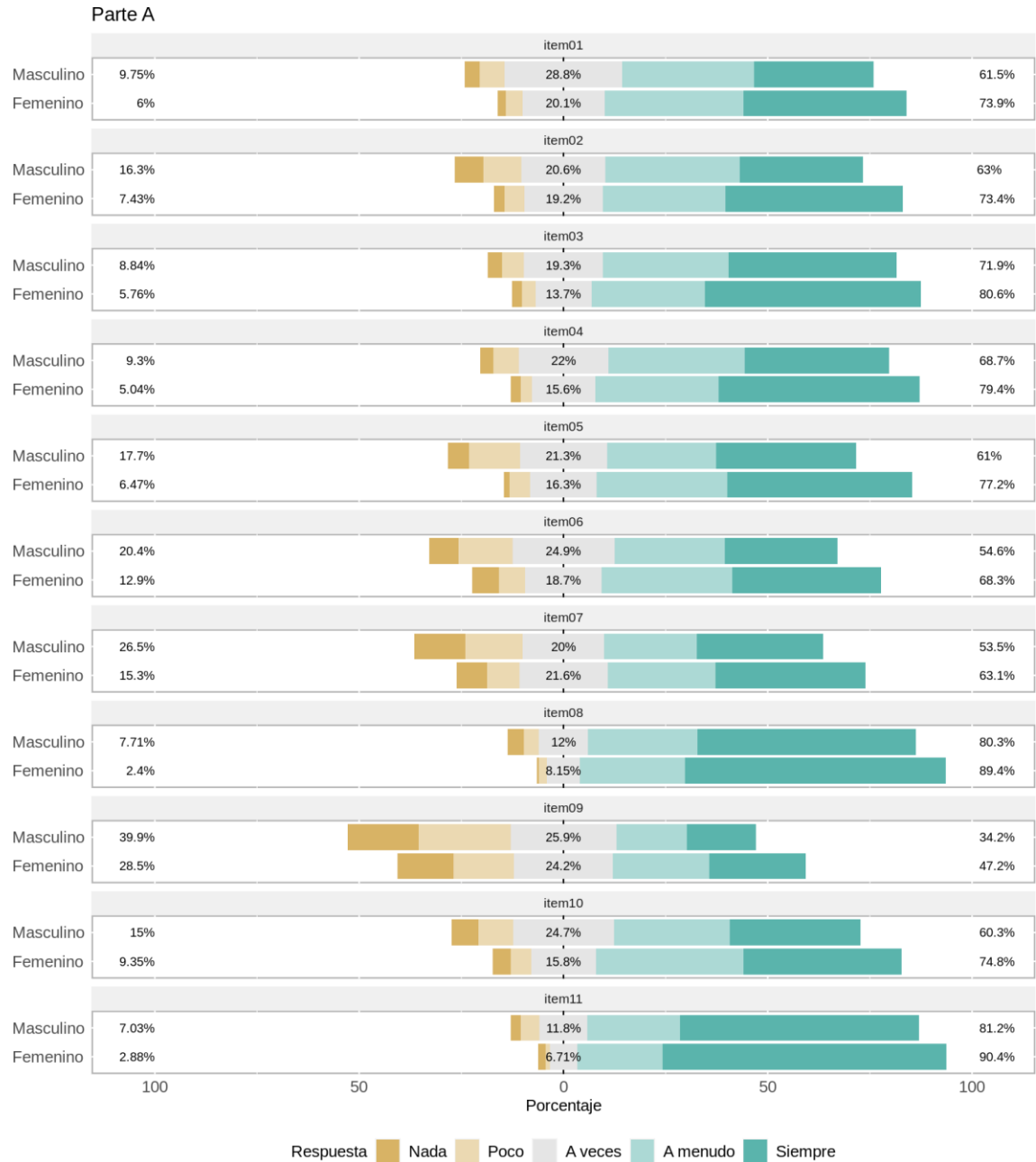
Ítem	W	p-valor	Significativo	D de Cohen
item01	106232.5	0	Sí	0.28
item02	107822.5	0	Sí	0.33
item03	104480.5	0	Sí	0.24
item04	107254.0	0	Sí	0.29
item05	109432.0	0	Sí	0.39
item06	105662.5	0	Sí	0.26
item07	103299.5	0	Sí	0.24
item08	103823.0	0	Sí	0.31
item09	105661.0	0	Sí	0.26
item10	104724.5	0	Sí	0.26
item11	103775.0	0	Sí	0.27

Nos encontramos ahora frente a las estrategias metacognitivas, en este caso según el sexo. Podemos ver que los valores de la D de Cohen siguen siendo pequeños ya que todos están en torno a 0.2 salvo algunos que presentan valores de 0.39 o 0.31 pero al no estar cerca de 0.5 no llegan a ser medianos.

Podemos concluir diciendo que, en el caso de las estrategias metacognitivas por sexo, si se aprecian diferencias en todas las preguntas entre chicos y chicas, aunque éstas sean pequeñas.

Figura 22.

Gráfico de barras de encuestas por Parte A.



Siguiendo con el modelo de análisis que llevamos empleando hasta el momento, vemos que, en esta gráfica, al igual que en las anteriores, las respuestas positivas son muchas más que las negativas. Si nos centramos en la parte izquierda de la

gráfica, las respuestas negativas, destacamos las cuestiones 7 y 9 como las que más respuestas negativas presentan de manera general, ya que sus barras de valores son superiores a las demás.

Por otro lado, en el caso de esta gráfica, son varias las preguntas que presentan una diferencia significativa en cuanto a las respuestas entre chicos y chicas. La pregunta número dos, por ejemplo, aun no presentando muchas respuestas negativas, si es una de las que presenta mayor diferencia entre sexos, ya que, si restamos ambos porcentajes, tenemos una diferencia de un 8,87% entre ambos. La pregunta 6, al igual que la anterior, no muestra respuestas negativas, pero si una diferencia de 7,5% entre los dos sexos.

Las siguientes preguntas tienen diferencias entre sexos aún más importantes. La pregunta 9 con una diferencia de 11,2% entre chicos y chicas seguida de la número 5 con un 11,23% de diferencia. Pero sin duda, la más destacable es la número 9, ya que además de ser el ítem con mayor porcentaje de respuestas negativas, también es aquel con una mayor diferencia entre niños y niñas con un 11,4%, mucho más que el resto. De manera general tras analizar esta gráfica, podemos decir que en algunos casos las diferencias son elevadas entre ambos sexos y también se aprecia que el sexo masculino es mucho más negativo en sus respuestas que el sexo femenino.



ESTRATEGIAS COGNITIVAS SEGÚN SEXO:

Tabla 40.

Resumen inferencia ítems Parte B según sexo.

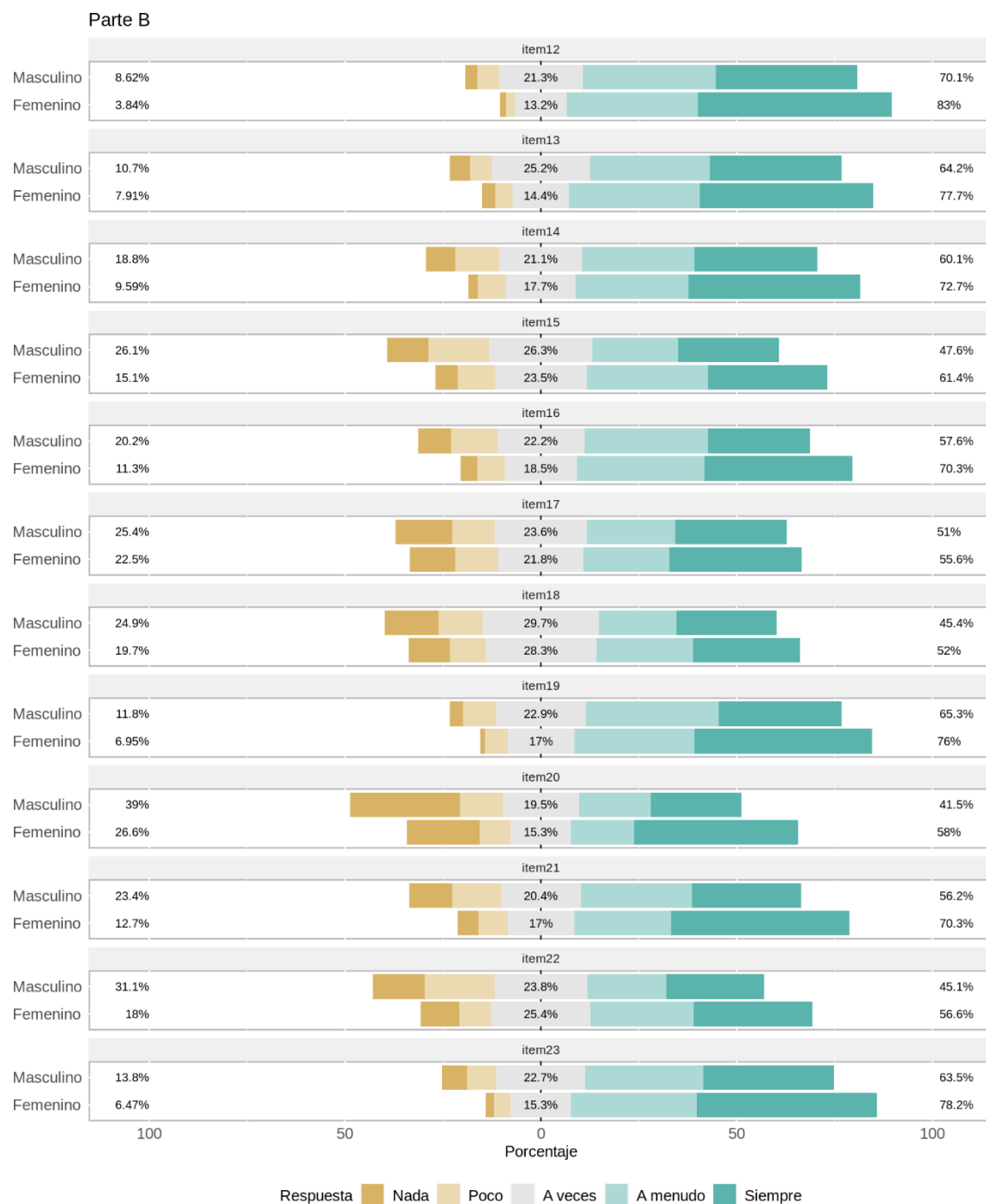
Ítem	W	p- valor	Significativo	d de Cohen
item12	108418.0	0.00	Sí	0.34
item13	106215.5	0.00	Sí	0.27
item14	108152.5	0.00	Sí	0.34
item15	105590.0	0.00	Sí	0.28
item16	107879.5	0.00	Sí	0.32
item17	97966.5	0.09	No	No procede
item18	98395.5	0.07	No	No procede

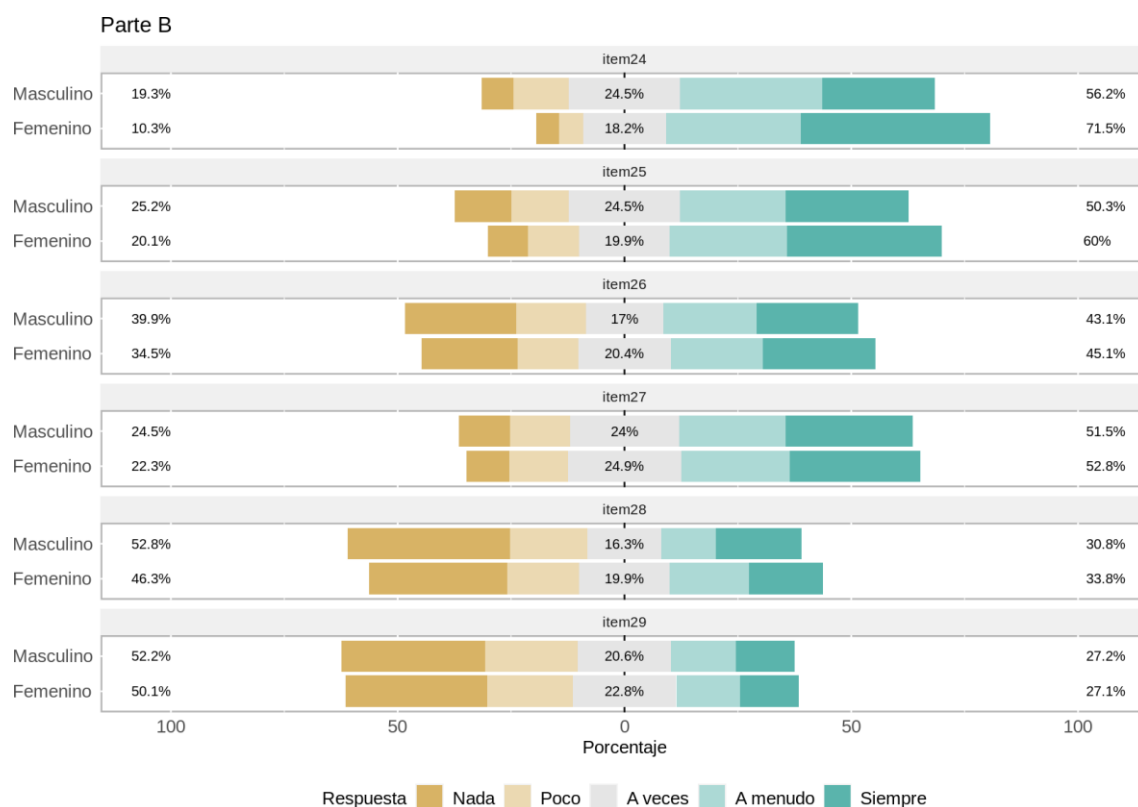
item19	107611.0	0.00	Sí	0.31
item20	111729.5	0.00	Sí	0.37
item21	111798.0	0.00	Sí	0.38
item22	104779.5	0.00	Sí	0.25
item23	109076.0	0.00	Sí	0.36
item24	111817.5	0.00	Sí	0.37
item25	102000.5	0.00	Sí	0.19
item26	96378.5	0.21	No	No procede
item27	94125.0	0.54	No	No procede
item28	96628.5	0.18	No	No procede
item29	92960.0	0.77	No	No procede

Las estrategias cognitivas por sexo muestran también unos valores de la D de Cohen de efecto pequeño, alrededor de 0.2 y algunos en torno a 0.3 pero nunca cercanos a 0.5, por lo que no llegan a ser medianos. También podemos ver que en muchas preguntas los valores son muy bajos por lo que nos encontramos de nuevo con el indicativo NO PROCEDE ya que los efectos de la D de Cohen en esos casos son irrelevantes.

Figura 23.

Gráfico de barras de encuestas por Parte B





Destacamos como preguntas con mayor porcentaje de respuestas negativas la número 20, la 26, la 28 y la 29. En concreto estas cuestiones son las que presentan los valores más altos en el margen izquierdo de la gráfica, alcanzando porcentajes de hasta un 52,8 en algunos casos, como el de la pregunta 28 por parte del género masculino.

En otro orden, vamos a destacar las que tienen una mayor diferencia entre sexos dentro de las respuestas negativas. Tras realizar los cálculos necesarios, aquellos que se indicaron al inicio para poder conocer la variación entre sexos, señalamos el ítem 14 con una variación entre sexos de 9,21%, también la cuestión 16 con una diferencia de 8,9, le sigue la número 20, la cual, sin ser una de las preguntas con mayor número de respuestas negativas, si es la que mayor diferencia entre sexos presenta, en concreto con una diferencia de 12,4%.

Destacamos también el ítem 21 con un porcentaje de 10,7%, la pregunta 32 con una diferencia de porcentaje de 13,1%, a continuación, la pregunta 23 con un porcentaje de 7,33 y finalmente la cuestión 24 con un porcentaje de diferencia de 9%.

Una vez más vemos, que la pregunta con mayor diferencia entre sexos, no tiene por qué ser la que tenga mayores resultados negativos de manera general. Por otro lado, y como pasó en la tabla anterior, vemos también que de manera general las respuestas por parte del género masculino son siempre mayores que las del género femenino.



ESTRATEGIAS AFECTIVAS SEGÚN SEXO:

Tabla 41.

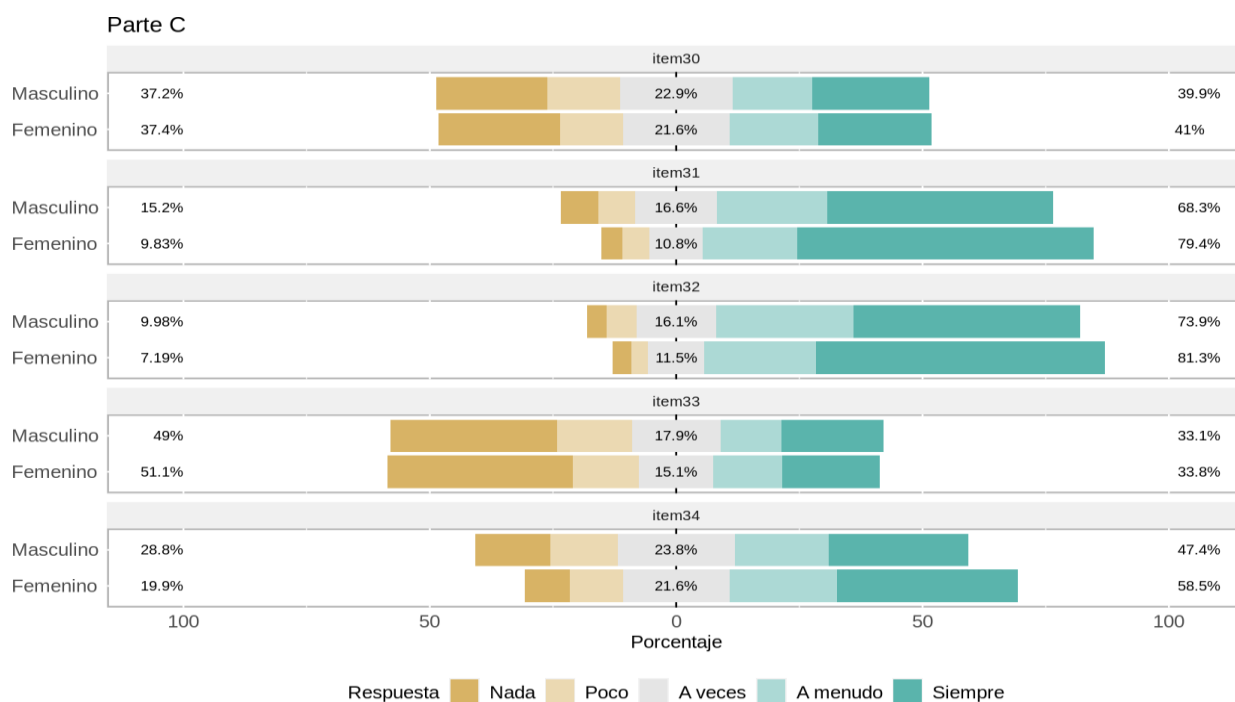
Resumen inferencia ítems Parte C según sexo.

Ítem	W	p-valor	Significativo	D de Cohen
item30	91206.5	0.83	No	No procede
item31	106625.0	0.00	Sí	0.29
item32	104147.5	0.00	Sí	0.21
item33	89544.5	0.49	No	No procede
item34	104637.5	0.00	Sí	0.25

Las estrategias afectivas por sexo muestran efectos de la D de Cohen en torno a 0.2 por lo que podemos decir que se trata de valores pequeños y muchos de ellos están por debajo de 0.2 y se muestran en la gráfica como NO PROCEDE. Podemos decir que

Figura 24.

Gráfico de barras de encuestas por Parte C.



en este caso, las diferencias entre sexos son muy pequeñas o casi inexistentes, como ya ha ocurrido en casos anteriores.

Empezamos destacando una vez más las preguntas con mayor porcentaje de respuestas negativas. En concreto son dos, la número 30 con valores alrededor de un 37% y por otro lado la pregunta 33 con porcentajes de 49% y de 51,1% para los sexos masculino y femenino respectivamente.

Por otro lado y tras realizar los cálculos pertinentes, vemos que casi todas las preguntas presentan poca diferencia entre los sexos en lo que a porcentajes se refiere. Destacaríamos pues únicamente la pregunta 33, ya que presenta una diferencia entre sexos de un 8,9% siendo éste el valor más notable de la gráfica. De manera general, podemos decir también que las respuestas negativas son mayores por parte del sexo masculino que por parte del femenino.

◆ **ESTRATEGIAS SOCIALES SEGÚN SEXO:**

Tabla 42.

Resumen inferencial ítems Parte D según sexo.

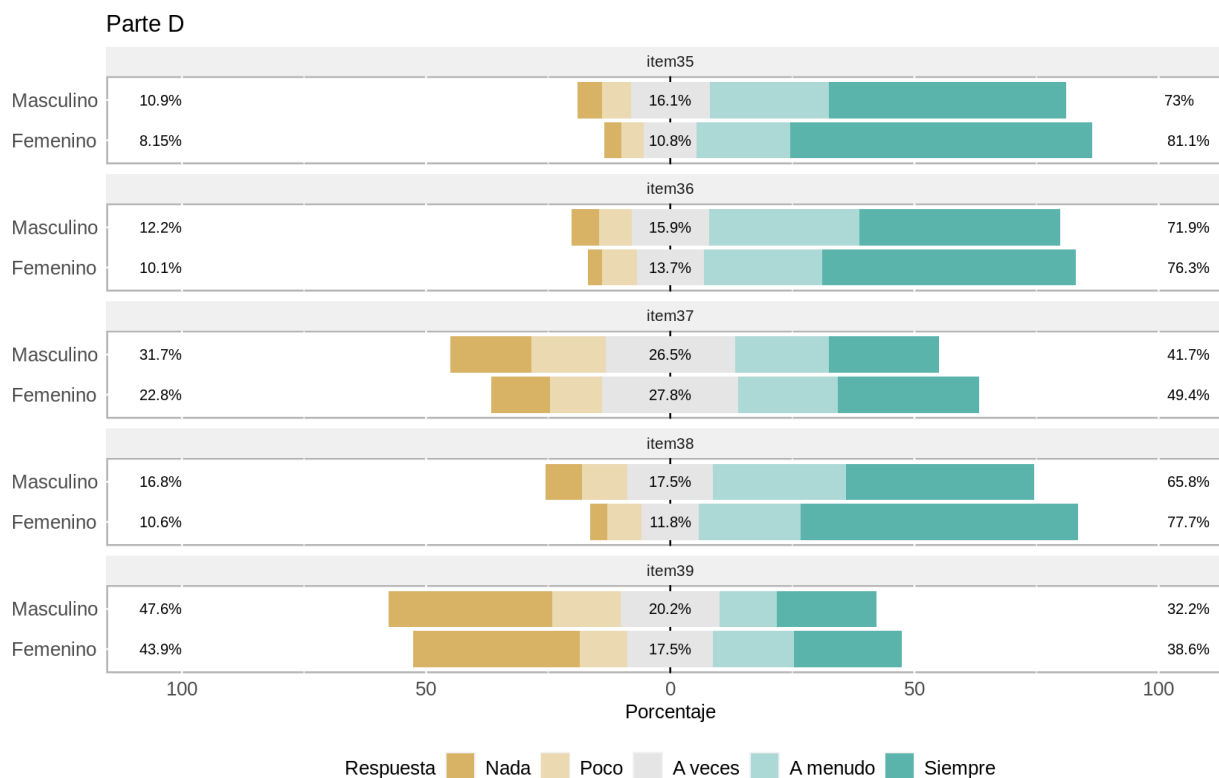
Ítem	W	p- valor	Significativo	d de Cohen
item35	104599.5	0.00	Sí	0.23
item36	101858.5	0.00	Sí	0.18
item37	102472.5	0.00	Sí	0.21
item38	110040.5	0.00	Sí	0.34
item39	95282.5	0.34	No	No procede

De nuevo, en el caso de las estrategias sociales, los efectos de la D de Cohen están alrededor de 0.2 y 0.3, por lo que se trata de valores pequeños y en el caso de la pregunta 39, estos valores son aún más pequeños ya que NO PROCEDE su análisis. Afirmamos

pues que, en este caso, las diferencias entre sexos en el uso de estrategias sociales son muy pequeñas o casi inexistentes.

Figura 25.

Gráfico de barras de encuestas por Parte D.



Las preguntas que tienen mayor porcentaje de respuestas negativas son, según la gráfica, la cuestiones 37 y 39 mostrando los porcentajes más altos, en concreto y el más destacable, un 47,6% en la pregunta 39 para el sexo masculino. En este caso, una de las preguntas con mayor porcentaje de respuestas negativas, es también la que presenta mayor diferencia en cuanto a los sexos. Hablamos pues de la pregunta 37, la cual no solo es la que más resultados negativos tiene, sino también la que presenta una diferencia de 8,9% entre chicos y chicas. Le sigue la cuestión 38 con una diferencia entre sexos de 6,2%, es de destacar el hecho de que esta última cuestión es una de las que refleja menores porcentajes de respuestas negativas de manera general.

Anteriormente y tras acabar el análisis de inferencia por cursos, llegábamos a la conclusión de que los alumnos de sexto curso eran más negativos en sus respuestas que

los alumnos de quinto. En este caso, tras acabar el análisis de inferencia por sexos hemos llegado a la siguiente conclusión.

Tras analizar con detenimiento todas las figuras y gráficas de datos y una vez realizados todos los cálculos necesarios, podemos concluir diciendo que de manera general y salvo ciertos casos concretos, los porcentajes de respuestas negativas son mucho mayores en el caso de los chicos que de las chicas, es decir, el género masculino es mucho más negativo en sus respuestas que el género femenino.

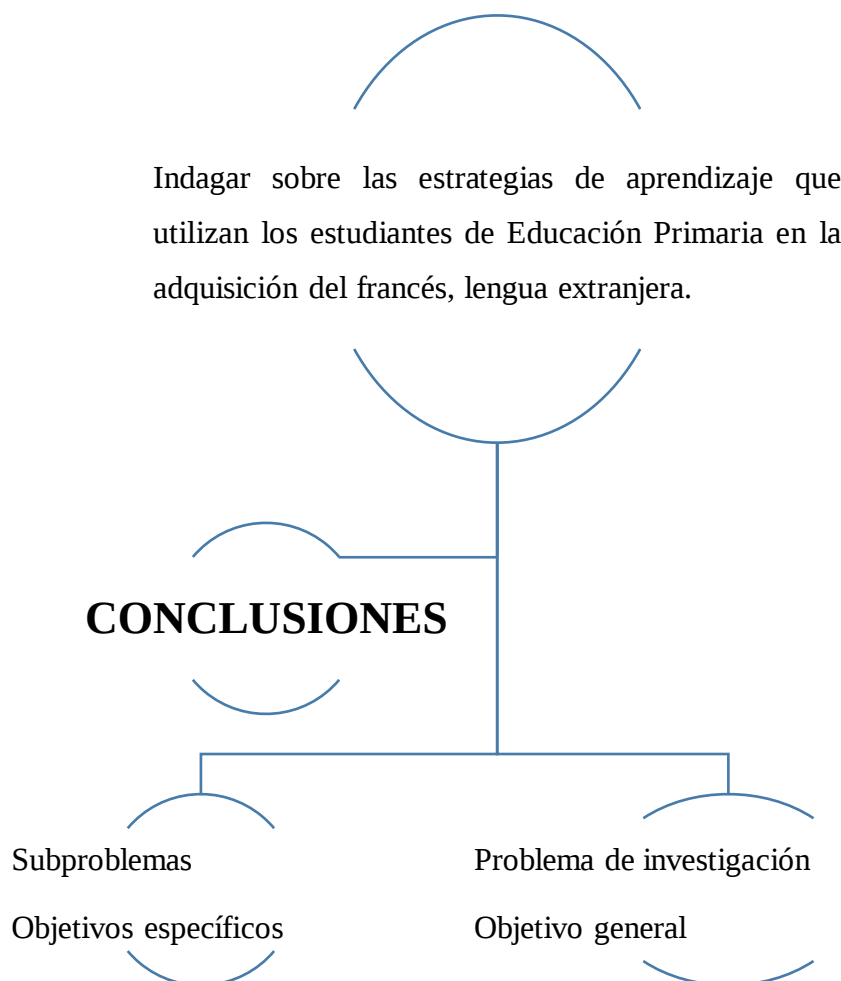
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

En este capítulo se van a presentar las conclusiones derivadas del presente estudio de investigación.

La elaboración de las conclusiones procede de la problemática planteada a lo largo del desarrollo de este trabajo. Esta problemática ha sido objeto de estudio para dar resulta a la misma. De tal modo, las conclusiones se componen de la respuesta a los subproblemas establecidos los cuales han sido respondidos desde una perspectiva en la que se relacionan directamente con los objetivos específicos, los cuales nos han llevado a una valoración global del principal problema vinculado al objetivo general del trabajo.

Figura 26.

Planteamiento de las conclusiones de la investigación.



A modo de conclusión, se considera pertinente señalar que el origen del trabajo se compone de la confluencia entre diferentes elementos.

En primer lugar, la curiosidad e inquietud docente e incluso personal, son las que nos llevan a la reflexión sobre el modo de desarrollar la práctica docente y las estrategias de enseñanza y aprendizaje más idóneas para el desarrollo de la misma.

Por otro lado, la inmersión en el campo de la investigación nos lleva a la indagación sobre los diferentes medios que pueden afectar en el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera en el ámbito escolar, destacando, entre los factores que se ven involucrados en la adquisición de la lengua, la edad, el curso escolar o el sexo de los alumnos para la adquisición de ciertas habilidades o estrategias vinculadas a la competencia idiomática o cultural en los estudiantes.

Para tener en cuenta todas estas variables, el trabajo se ha basado en el análisis de las estrategias de aprendizaje establecidas en la taxonomía expuesta por O'Malley y Chamot (1990), quienes distinguen entre estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales.

De tal modo, la indagación sobre los estilos y estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria ha supuesto un reto al que se ha pretendido dar respuesta, con el fin de mejorar la adquisición de la competencia idiomática en el alumnado, por medio de la investigación de las estrategias empleadas por los estudiantes en función de su edad o sexo.

La respuesta a este reto ha sido precedida por el planteamiento del problema en sí, así como el establecimiento de diversas cuestiones cuya respuesta ha requerido de una extensa indagación teórica y práctica, la cual ha estado marcada por unos objetivos generales y específicos sobre el tema objeto de estudio.

Partiendo desde la perspectiva en la que se visualizaba el problema para la adquisición de una lengua extranjera en la escasez por el fomento de las estrategias de aprendizaje prioritarias para el alumnado, este trabajo se ha centrado en el estudio e investigación en profundidad de las técnicas de estudio que el estudiante utiliza para el aprendizaje de idiomas para conseguir, en primer lugar, fomentar los puntos fuertes de

cada alumno en el estudio y adquisición de contenidos, así como favorecer el aprendizaje indagando si el uso de estrategias de aprendizaje es efectivo.

Para ello, a nivel genérico, este trabajo se iniciaba con el planteamiento de ciertos objetivos con cuya concesión se ha pretendido dar respuesta al problema de investigación, formulando el objetivo general del trabajo como “Indagar sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de Educación Primaria en la adquisición del francés, lengua extranjera, de la Región de Murcia”.

Ante la exposición del objetivo sobre el que se centra esta investigación en su conjunto, cabe destacar el componente social, afectivo y cultural que precede al aprendizaje del francés como lengua extranjera, componentes que han podido ser visualizados en el índice de respuestas expuestas al alumnado de 5º y 6º curso de diferentes centros educativos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Para llegar a dar respuesta a este objetivo general y los objetivos específicos como medio para corroborar la hipótesis planteada, la cual se enunciaba como “El uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos, mejora el proceso de adquisición de la lengua francesa”, se ha elaborado un instrumento de recogida de información cuantitativa, el cual hace referencia a una encuesta por cuestionario con diferentes preguntas, las cuales responden a los distintos tipos de estrategias de aprendizaje expuestas por O'Malley y Chamot (1990).

En primer lugar, el referente de esta investigación ha sido otorgar una respuesta al objetivo principal planteado.

◆ *¿El conocimiento de las estrategias de aprendizaje empleadas por el alumnado es un pretexto para la mejora de la competencia comunicativa y las habilidades lingüísticas en el proceso de adquisición del francés como lengua extranjera?*

Para dar respuesta al problema y subproblemas planteados en este trabajo investigativo, nos hemos centrado en detectar las estrategias de aprendizaje empleadas por el alumnado al responder un cuestionario en una escala donde se valora la frecuencia en el uso de acciones o afirmaciones vinculadas a las diferentes estrategias de aprendizaje empleadas en el estudio de la lengua extranjera: francés.

En segundo lugar, tras obtener los resultados relacionados con las diferentes variables de estudio, se ha establecido un análisis comparativo entre las respuestas y la frecuencia destinada a cada afirmación expuesta en la encuesta por cuestionario.

Los resultados obtenidos en este proceso de análisis, han sido presentados en el capítulo anterior, no obstante, van a ser los precursores para la exposición de las conclusiones, por medio de las cuales proporcionaremos una respuesta a los distintos subproblemas establecidos en el primer capítulo de este trabajo, vinculándose estrechamente, además, con los objetivos preestablecidos al inicio de la investigación.

1.1. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y SUBPROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

- ◆ **Conclusiones derivadas del objetivo específico 1.** *Averiguar, en conjunto, el tipo de estrategias de aprendizaje más utilizadas por los alumnos de francés, lengua extranjera, de los dos últimos cursos de Educación Primaria, en la Región de Murcia.*

Conclusiones derivadas del subproblema 1. *¿Cuáles son las estrategias más empleadas por los alumnos en 5º y 6º de primaria?*

Al analizar las respuestas obtenidas a las preguntas que conforman la encuesta por cuestionario, podemos conocer que, en función de las características del alumnado tales como el sexo, la edad o el curso (ante el cual pueden confluir factores contextuales y sociales específicos más allá de la propia edad madurativa del estudiante), son conscientes del empleo de estrategias de aprendizaje, aunque no sean capaces de otorgar una denominación conceptual a las mismas.

En base al análisis de los resultados extraídos de la tabla 1, tabla 2, tabla 3 y tabla 4 donde se valoran las respuestas del alumnado sin considerar las variables de sexo, edad o curso, sino que se limitan al análisis genérico de las respuestas de la totalidad del alumnado, cabe destacar que las estrategias más empleadas por los estudiantes son las *estrategias metacognitivas*, ya que un 40,2% de los estudiantes encuestados afirma el uso de esta tipología de estrategia contestando con “SIEMPRE”.

Tras el empleo de estrategias metacognitivas encontramos las *estrategias sociales*, las cuales ascienden a un 39,14% de las contestaciones por el alumnado quien utiliza de manera normalizada estas estrategias.

En tercer lugar, las estrategias más empleadas por el alumnado de Educación Primaria para el aprendizaje del francés como lengua extranjera son las estrategias afectivas, cuyas respuestas marcan un 36,24% de las respuestas proporcionadas por los estudiantes.

Sin embargo, las estrategias con menos volumen de respuesta positiva son las estrategias cognitivas, cuyo índice de respuesta vinculada a “SIEMPRE” desciende hasta el 30,16% de los 858 alumnos encuestados.

Los resultados extraídos en base a las respuestas de los estudiantes se vinculan estrechamente con los resultados dados en el estudio de López y Arciniegas (2003) quienes comprobaban la eficiencia de un programa sustentado por estrategias de aprendizaje para el desarrollo de estrategias metacognitivas para el fomento de la comprensión lectora.

En este estudio se analizaron variables como el autocontrol, evaluación, o autorregulación en la adquisición de la lectura y escritura como fuente de aprendizaje. Ante la investigación desarrollada, comprobaron la existencia de un vínculo directo entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión escrita, la cual se conformaba como un elemento clave para el proceso de enseñanza por parte del personal docente como para el proceso de aprendizaje para el beneficio del alumnado. Los resultados de este estudio corroboran la predilección de los estudiantes ante el empleo prioritario de estrategias metacognitivas.

No obstante, encontramos un estudio expuesto en el marco teórico de este trabajo que nos expone una contraposición, el cual estaba desarrollado por Corpas (2000) quien, tras plantearse qué tipo de estrategias emplean los alumnos que estudian una lengua extranjera, analizaba la frecuencia en el uso de cada una de ellas. Los datos de este estudio mostraban que los estudiantes sienten especial predilección por las estrategias metacognitivas, especialmente las memorísticas, así como resolver dudas por medio de preguntas a terceras personas. En contraposición, las estrategias de ampliar oraciones o

textos, así como analizar la lengua extranjera, son menos usadas a nivel general por el alumnado.

Los resultados del estudio expuesto por Corpas (2000), en total contradicción con nuestro estudio, muestran una tendencia hacia estrategias cognitivas, las cuales son las menos empleadas con diferencia por el conjunto de estudiantes encuestados en los centros de la Región de Murcia.

◆ **Conclusiones derivadas del objetivo específico 2.** *Describir las estrategias de aprendizaje en la adquisición del francés, lengua extranjera, que pone en práctica los estudiantes, de la Región de Murcia, de 5º y 6º curso de Educación Primaria.*

Conclusiones derivadas del subproblema 2. *¿Cuáles son las principales características de las estrategias empleadas por los alumnos de 5º y 6º?*

Las estrategias utilizadas por los estudiantes en la adquisición del francés como lengua extranjera, tal y como se ha mencionado en el anterior objetivo específico, se observa una especial predilección por las estrategias metacognitivas. Ahora bien, ¿realmente utilizan los alumnos estrategias de aprendizaje para la adquisición del francés como segunda lengua?

Los estudios acerca de la adquisición de lenguas extranjeras, se ha convertido en un tema discurrido de investigación para diferentes autores como Crystal (2003); Griffiths (2004); Baker (2006); Chamot (2004); Richards (2006); Taguchi (2006); Grünewald (2009); Nunan y Wong (2011), esto hecho se debe a la predominancia creada en torno a las competencias desarrolladas en una sociedad globalizada.

Estos autores han tratado la temática desde diversas perspectivas, tales como las estrategias para el aprendizaje de una nueva lengua, el fomento de las capacidades comunicativas tanto en su vertiente oral como escrita, el bilingüismo o el papel de la tecnología en la motivación del alumnado.

Por tanto, en este estudio de investigación se ha tratado de seguir las directrices expuestas por los autores más representativos de la literatura científica en referencia a la adquisición de una segunda lengua por medio de estrategias de aprendizaje.

Ante este hecho, destacamos la figura de los autores O'Malley y Chamot (1990) quienes se fundamentaron en la psicología cognitiva como medio a través del cual establecer unas bases teóricas para la adquisición de conocimientos de una lengua extranjera. Estos autores se han ido apoyando en la idea de que los estudios que estudian la adquisición de la lengua extranjera no tienen en cuenta los procesos cognitivos para la adquisición de aprendizajes, por tanto, se han implementado metodologías de campo que muestren los hechos que se deben desarrollar en el día a día del alumnado.

Por esta razón, este estudio investigativo se ha basado en las afirmaciones expuestas por estos autores, ya que recogen las ideas precursoras para la adquisición de una segunda lengua, a la vez que utiliza las variables cognitivas para dar un sentido más unitario y significativo a la adquisición del francés como lengua extranjera.

Ante este hecho, se concluye con que ha sido una idea de éxito, ya que las encuestas por cuestionarios que han sido analizadas, muestran resultados contundentes en las preferencias del alumnado por la utilización de estrategias de aprendizaje, encontrando, además, claras diferencias entre el uso de las mismas en función del curso y del sexo de los participantes encuestados.

Con el fin de comparar las estrategias de aprendizaje utilizadas en relación a las estrategias de aprendizaje analizadas en este estudio, nos remitimos al estudio expuesto por Cáceres y Wang (2019) quienes exponían las estrategias empleadas para el aprendizaje del chino como lengua extranjera, cuyo objeto de estudio se enfocaba al uso de estrategias de aprendizaje y la posible relación con las características personales y académicas del alumno que lo aprende, en este caso, nosotros las hemos vinculado al sexo y el curso como variables de estudio.

Los resultados extraídos del estudio expuesto por Cáceres y Wang (2019) muestran escasa predisposición para el uso o empleo de estrategias de aprendizaje, además, una de las particularidades donde más coinciden es en el empleo de estrategias de índole social, aun siendo las estrategias cognitivas y metacognitivas las más vinculadas al rendimiento académico.

Los resultados acaecidos, además, aunque no muestran la absoluta eficacia de las estrategias de aprendizaje, llevan a concluir con que los estudiantes bilingües conforman

un perfil heterogéneo para la adquisición de aprendizajes, el cual va a estar determinado por sus orígenes lingüísticos y culturales.

Estos resultados, sin embargo, difieren en gran medida de los resultados que han acontecido en este estudio investigativo, ya que los alumnos muestran una alta participación en el uso de estrategias de aprendizaje para la adquisición de una nueva lengua, siendo la estrategia de aprendizaje más utilizada la estrategia metacognitiva, la cual, tal y como plantea el estudio expuesto por Cáceres y Wang (2019), la más estrechamente vinculada al rendimiento académico.

En contraposición, el estudio expuesto por Chacín y Sosa (2013) coincide con el nuestro en los resultados extraídos, ya que mostró que las estrategias metacognitivas son las más empleadas por los estudiantes, continuando con las estrategias socio-afectivas y cognitivas.

◆ **Conclusiones derivadas del objetivo específico 3.** *Analizar si existen diferencias significativas, entre los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, en la utilización de las estrategias de aprendizaje, en la adquisición del francés, lengua extranjera, en la Región de Murcia.*

Conclusiones derivadas del subproblema 3. *¿Se aprecian diferencias importantes en el uso de estrategias entre los alumnos de 5º y 6º?*

Atendiendo a las aportaciones indicadas en el marco teórico, recordamos las afirmaciones expuestas por Vanthier (2009) quien afirmaba que en el momento de enseñar una nueva lengua es esencial tener en consideración las características del alumnado, tales como su edad o estilo de aprendizaje, por tanto, es función del docente indagar sobre estos aspectos para proporcionar un proceso de enseñanza lo más ajustado posible a las necesidades del alumnado.

En líneas similares, remitiéndonos a los autores que marcaban la importancia de la edad de los estudiantes para la adquisición de una nueva lengua, Signoret (2013) destacaba que este proceso educativo suele iniciarse en la etapa primaria entre los 7 y los 12 años de edad, determinando una aproximación a la adquisición de una segunda lengua o bilingüismo desde las primeras edades.

En base a las aportaciones de Piaget (1972) donde entiende el aprendizaje constructivista en base a las etapas del desarrollo, los niños con estas edades se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, que se caracterizan por un pensamiento concreto (relacionado con una realidad concreta, más objetiva y tangible), pensamiento reversible (entender diversas dimensiones y relaciones con los demás).

En este sentido, podemos entender el periodo de las operaciones concretas como un pensamiento lógico basado en la experimentación y manipulación de la realidad, con ciertas connotaciones abstractas que llevarán al alumnado a planteamientos cognitivos, afectivos y fisiológicos en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Estas razones son las que nos llevan a denotar las diferencias evolutivas para la adquisición del francés entre el alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria.

A este respecto, para el análisis y descripción de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria vamos a atender a la tabla 5, tabla 6, tabla 7 y tabla 8, donde se han analizado las cuatro estrategias de aprendizaje objeto de estudio en base a la taxonomía expuesta por O'Malley y Chamot (1990).

A este respecto, los resultados extraídos nos muestran que los estudiantes de 5º curso utilizan estrategias de aprendizaje con mayor incidencia que los alumnos de sexto curso o, al menos, afirman utilizarlas “SIEMPRE” con una frecuencia mayor.

En primer lugar, la tabla 5 donde se analiza la frecuencia en el uso de estrategias metacognitivas, nos muestra que el alumnado de 5º curso de Educación Primaria utiliza con frecuencia estrategias de este tipo en más de un 42% del alumnado, sin embargo, el número de alumnos que utiliza con mucha frecuencia estas estrategias de aprendizaje en 6º curso de Educación Primaria desciende hasta un 37%.

No obstante, aunque no afirman emplear estas estrategias “SIEMPRE” cabe destacar que los resultados son altamente positivos, delimitando la mayor parte de las respuestas desde una vertiente positiva donde destacan “A MENUDO” y “SIEMPRE” con una afluencia pormenorizada de “NADA” o “POCO”.

Por otro lado, en referencia a las estrategias cognitivas, nos encontramos ante resultados similares al análisis de las estrategias metacognitivas, ya que los alumnos de

5º curso de Educación Primaria sienten una mayor predilección que los alumnados de 6º curso al empleo de estrategias de aprendizaje cognitivas de manera frecuente.

No obstante, al igual que en la estrategia previamente analizada, los resultados en el empleo de esta estrategia son altamente positivos en ambos cursos, aunque en 6º curso hay un índice mayor en la opción del cuestionario destinada a no haber utilizado nunca este tipo de estrategias.

En cuanto a las estrategias afectivas, podemos concluir con unos resultados más equitativos entre las respuestas proporcionadas por los alumnos de ambos cursos analizados. No obstante, al igual que en las estrategias previamente analizadas, los alumnos de 5º curso afirman en un 39% utilizar siempre este tipo de estrategias frente a un 32% de respuestas en los estudiantes de 6º curso de Educación Primaria.

En esta misma línea, los alumnos de 6º curso afirman en un 18% no haber empleado nunca este tipo de estrategias frente a un 15% de respuesta negativa por parte de los alumnos de 5º curso. Ante estos resultados, las conclusiones extraídas se remontan a que los alumnos, a mayor edad, menor predilección por el empleo de estrategias afectivas.

Finalmente, el análisis de los resultados destinados a las estrategias sociales nos lleva a afirmar conclusiones similares a las estrategias afectivas: aunque los resultados están muy igualados, los alumnos de 5º curso sienten una mayor predilección a la consecución de las estrategias sociales con una frecuencia alta o muy alta, frente al mayor índice de resultados negativos ante el empleo de estas estrategias por parte de los estudiantes de 6º curso.

Las conclusiones extraídas de los resultados analizados en referencia a la variable “edad” nos llevan a corroborar las afirmaciones expuestas por Marcos (2015) quien afirmaba que la edad es un factor a considerar en la adquisición de una lengua extranjera.

Los alumnos, como ya se ha analizado en la tabla 1, tabla 2, tabla 3 y tabla 4, sienten mayor predilección hacia el uso de estrategias metacognitivas y, especialmente el alumnado de 5º curso de Educación Primaria, en líneas similares a los resultados que se exponían en dicho estudio desarrollado por Marcos (2015) cuya investigación mostró la predominancia de los estudiantes hacia la realización de esquemas y mapas conceptuales,

así como la elaboración de sus propios apuntes y relacionar los contenidos con frases y ejemplos.

Estos resultados determinaban que el alumnado se implica más en los contenidos teóricos para la adquisición de la lengua francesa. Más adelante, los resultados muestran que las estrategias más utilizadas por los alumnos, tras las primeras expuestas, son la lectura de textos y diálogos, así como hacer ejercicios en Internet por medio del trabajo autónomo a través de las TIC.

No obstante, estrategias cognitivas como son la repetición de los ejercicios, tienen aspectos comunes con nuestro estudio ya que este autor afirma que, aunque se utilizan, son empleadas en menor medida que las estrategias metacognitivas analizadas. Por otro lado, tal y como hemos analizado, las estrategias afectivas y sociales son más empleadas por alumnado de 6º curso, estando en una mayor igualdad con los estudiantes de 5º curso de Educación Primaria.

En esta línea, recordamos que los estudios desarrollados por Dunn y Dunn (1979) y Price, Dunn y Sanders (1980) muestran que los alumnos de menor edad predominaban en estilos de aprendizaje táctil y kinestésico, el cual se asimila a estrategias metacognitivas y sociales, sin embargo, con la madurez se iban revocando estas preferencias y desarrollaban, en mayor medida, un estilo de aprendizaje visual y auditivo, más relacionado con las estrategias cognitivas y afectivas, los cuales son clave para la recogida y retención de información fomentando la comprensión y el aprendizaje lector entre otros.

Por tanto, se corrobora que los alumnos con menor edad sienten una mayor predilección hacia estrategias de aprendizaje metacognitivas y sociales con un índice de respuesta en alta frecuencia del 42% y 41%, datos que, sin embargo, en las estrategias cognitivas y afectivas se ubican por debajo del 40% en ambos casos.

◆ **Conclusiones derivadas del objetivo específico 4.** *Describir las estrategias de aprendizaje en la adquisición del francés, lengua extranjera, que ponen en práctica los estudiantes de los dos últimos cursos de la etapa de Primaria, en función del sexo, en la Región de Murcia.*

Conclusiones derivadas del subproblema 4. *¿El uso de las estrategias de aprendizaje varía en los alumnos de 5º y 6º en función del sexo?*

Las conclusiones extraídas en referencia a los resultados proporcionados en las encuestas analizadas en las respuestas vinculadas al sexo de los estudiantes nos muestran resultados un tanto dispares, los cuales van a ser analizados a continuación.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, las niñas tienen mayor predilección que los niños a su uso, afirmando en más de un 42% su uso frecuente, frente a una incidencia mucho más baja por parte de los niños, cuyo porcentaje desciende al 32% en un uso frecuente. En esta línea, al menos un 7% de los niños encuestados afirma no haber utilizado nunca estrategias metacognitivas, valor muy inferior en el caso de las niñas.

En referencia a las estrategias cognitivas, el número de chicos que afirma emplearlas “SIEMPRE” es paupérrimo, ya que desciende a un 26% de los estudiantes masculinos encuestados. Sin embargo, este número asciende cuando se trata de las niñas encuestadas, llegando a un 35%.

En líneas similares, las estrategias afectivas son las más igualadas entre ambos sexos, ya que ambos géneros afirman utilizarlas con una frecuencia alta en torno al 40% de las respuestas proporcionadas. No obstante, siguen siendo las niñas las que afirman utilizarlas en mayor medida, aunque la diferencia entre ambos no es significativa.

Finalmente, en referencia a las estrategias sociales, hay un claro componente social en el estudio por parte de las niñas, ya que destacan en su uso en un 44% frente a un 34% de los niños que afirman utilizar estas estrategias para la adquisición de la lengua francesa, aunque cabe destacar que el uso de este tipo de estrategias es bastante positivo por parte de ambos sexos, ya que la mayor parte de los resultados se corresponden a respuestas en su uso de “A MENUDO” o “SIEMPRE”.

En referencia a las estrategias de aprendizaje más empleadas por los chicos o las chicas, cabe destacar que las féminas tienen una mayor predilección por las estrategias sociales, seguidas de las estrategias metacognitivas y afectivas, ultimando con las estrategias cognitivas.

En el caso de los niños, las estrategias más utilizadas son las afectivas, seguidas de las estrategias metacognitivas y sociales, estando en último lugar, al igual que las niñas, las estrategias cognitivas.

En esta línea, nos remitimos a los estudios analizados en el marco teórico de la presente investigación, recordando que Corpas (2000) pretendía conocer las estrategias empleadas por el alumnado que estudia una lengua extranjera, así como la frecuencia en el uso de cada una de ellas añadiendo una variable más: el sexo de los participantes.

Por tanto, el objetivo de la investigación era determinar qué estrategias son usadas por los chicos, por las chicas o ambos para el aprendizaje de una lengua extranjera. A tal efecto, la población de esta investigación se componía de 98 alumnos entre los cuales se diferencian 51 chicas y 47 chicos, es decir, una muestra mucho más baja que la empleada en el presente estudio, la cual asciende a 440 chicos y 418 chicas, lo cual conforma una muestra total de 858, lo cual nos proporciona resultados aún más contundentes.

No obstante, los resultados extraídos son bastante similares, ya que es el autor afirma que las chicas tienden a utilizar todas las estrategias de aprendizaje expuestas con mayor frecuencia que los chicos, además, este hecho puede influenciar en que el nivel de inglés en el caso de la investigación expuesta por Corpas (2000), sea más alto en las chicas que los chicos como posible consecuencia del empleo de estrategias de aprendizaje, aspecto que, sin embargo, no ha podido ser analizado en este estudio por la gran muestra que recoge y la imposibilidad de acceder a tal volumen de información.

Los chicos, además, suelen desconfiar de estrategias de aprendizaje como el análisis de la segunda lengua o el control emocional, mientras que las chicas utilizan los diferentes bloques de estrategias de aprendizaje, distinguiendo entre sensibilización, adquisición, motivación y codificación. En esta afirmación, sin embargo, diferimos del estudio analizado en el marco teórico, ya que los chicos, en este caso, tienen una mayor predilección por estrategias afectivas que por el resto de estrategias encuestadas.

Los resultados del estudio empírico expuesto por Corpas (2000) muestran la estrecha relación entre el empleo de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico del estudiante de una segunda lengua. De tal modo, a mayor empleo de estrategias de aprendizaje, mayor será el rendimiento académico y las garantías para el aprendizaje de un nuevo idioma.

Estas conclusiones expuestas por este autor, son extraídas dados los resultados diferenciales entre ambos géneros, obteniendo las chicas puntuaciones superiores en el área extranjera y utilizando estrategias de aprendizaje en mayor medida que los chicos.

No obstante, cabe destacar que, en el presente estudio, no hemos podido evidenciar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el índice de mayores puntuaciones por parte de las alumnas en el área de lengua extranjera: francés, dado el volumen de datos con el que se contaba, ante lo cual, se plantearía como una futura línea de investigación vinculada a este estudio.

◆ **Conclusiones derivadas del objetivo específico 5.** *Analizar si existen diferencias significativas, entre los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, en la utilización de las estrategias de aprendizaje, en la adquisición del francés, lengua extranjera, en función del sexo, en la Región de Murcia.*

Conclusiones derivadas del subproblema 5. *¿Hay diferencias relevantes en el uso de estrategias de aprendizaje en los alumnos de 5º y 6º en función del sexo?*

Tal y como hemos podido comprobar en el análisis de la tabla 5, tabla 6, tabla 7, tabla 8, tabla 9, tabla 10, tabla 11 y tabla 12 donde se analizan los resultados expuestos por los diferentes participantes diferenciando entre su sexo y curso al que pertenecen, se han podido extraer ciertas conclusiones bastante contundentes.

Por un lado, los alumnos de 5º curso de Educación Primaria sienten una mayor predilección hacia el uso de estrategias de aprendizaje para la adquisición de una segunda lengua extranjera, ya que se sienten más seguros y confiados a afirmar el frecuente uso de estrategias.

Por otro lado, las niñas sienten mayor predilección hacia el uso de estrategias de aprendizaje que los niños en todas las estrategias analizadas. No obstante, los resultados, la mayor parte de las veces, resultan bastante igualados y no denotan diferencias significativas entre los distintos participantes encuestados.

No obstante, aunque, dado los hechos que acontecen en base a los resultados extraídos, sería oportuno afirmar que las niñas de 5º curso de Educación Primaria tienen una mayor tendencia hacia el uso de estrategias de aprendizaje, habría que llevar este estudio investigativo un paso más allá y analizar con mayor énfasis otras variables de investigación que nos proporcionaran dicha información de manera más precisa y veraz.

Por su parte, en los resultados extraídos tras el análisis de las tablas destinadas a la diferenciación entre sexos, se han podido localizar diferencias significativas entre los participantes.

Por un lado, las chicas sienten mayor predilección por las estrategias sociales, seguidas de las estrategias metacognitivas y afectivas, ultimando con las estrategias cognitivas.

En el caso de los niños, las estrategias más utilizadas son las afectivas, seguidas de las estrategias metacognitivas y sociales, estando en último lugar, al igual que las niñas, las estrategias cognitivas.

Las diferencias localizadas entre los niños y las niñas, nos llevan a plantear las afirmaciones expuestas por Manzano e Hidalgo (2009), las cuales, dada la problemática, son extrapolables a los resultados vinculados a las participantes féminas, pero, por el contrario, no son atribuibles a los participantes varones.

A este respecto, estos autores atribuían la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras hacia la muestra y empleo de diferentes métodos y estrategias de enfocar la actividad de enseñanza y aprendizaje, así como el rol desarrollado por docentes y discentes. Las investigaciones llevadas a cabo para entender la adquisición de una segunda lengua han contribuido en gran medida en la comprensión del proceso de aprendizaje del alumnado.

A día de hoy, estas estrategias van destinadas en mayor medida hacia un enfoque comunicativo, el cual se sustenta por un uso del lenguaje fundamentado en actividades significativas y relevantes para el alumnado. Merece especial atención el hecho de considerar factores como el tipo de motivación, el estilo de aprendizaje de cada alumno, así como las estrategias que llevan a cabo para la adquisición de una segunda lengua.

A este respecto, Manzano e Hidalgo (2009) nos mostraban en el desarrollo del marco teórico un aprendizaje fundamentalmente social, un aprendizaje basado en la interacción y el conocimiento por medio de las relaciones que se establecen en el medio.

Un aprendizaje social sustentado por estrategias sociales y afectivas, las cuales se pueden ver claramente en los resultados analizados por parte de las niñas, pero, por el

contrario, no se evidencia de tal modo en los resultados extraídos por parte de los niños a nivel social, pero sí que podemos verlo en el uso de estrategias de aprendizaje afectivas, que son las prioritarias por parte de este alumnado.

1.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL PROBLEMA PRINCIPAL DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez expuestas las conclusiones vinculadas de los subproblemas de la investigación, los cuales se encuentran inherentemente vinculados a los objetivos de este trabajo, estamos en disposición de hacer un análisis genérico del trabajo. Pero, para ello, resulta pertinente hacer un breve recorrido por los aspectos genéricos que marcan el sentido de este estudio investigativo.

A este respecto, el problema principal de la investigación pretendía dar respuesta a la siguiente pregunta:

- ◆ *¿Los alumnos usan conscientemente las estrategias de enseñanza - aprendizaje para aprender francés como lengua extranjera?*

Dicha pregunta, se relaciona directamente con el objetivo general del trabajo, el cual se formula como:

- *Indagar sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de Educación Primaria en la adquisición del francés, lengua extranjera.*

Los resultados extraídos en este estudio nos llevan a considerar que los alumnos pueden ser perfectamente conscientes de las estrategias de aprendizaje que están utilizando. Es decir, puede que no entiendan la conceptualización de las mismas o puede que no le den un sentido como tal al empleo de estrategias, sin embargo, son conscientes de qué estrategias les funcionan mejor en su proceso de aprendizaje, por tanto, las estrategias que son capaces de dominar mejor y que, por ende, les proporcionan mejores resultados en su proceso de aprendizaje, son más utilizadas en su día a día.

Tal afirmación puede ser constatada en base al hecho de que las estrategias de aprendizaje predominantes entre el alumnado son las estrategias metacognitivas, las cuales, tal y como señalaba Oxford, las estrategias cognitivas y metacognitivas son las más vinculadas al rendimiento académico. El alumnado es capaz de valorar qué

estrategias les funcionan para la adquisición de contenidos, por tanto, extrapolan este conocimiento a su proceso de aprendizaje en lenguas extranjeras.

A este respecto, autores como Manzano e Hidalgo (2009) denotaban la estrecha relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico resaltando que cuanto más alto es el dominio de la lengua, más alta es la frecuencia con la que se utilizan las estrategias de aprendizaje, mostrando una relación significativa entre ambas variables.

Entre otras razones, el rendimiento académico resulta ser un factor clave para la elección de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado, ya que ellos mismos son conscientes del vínculo existente entre la elección de una estrategia en sí y la mejora de sus resultados de aprendizaje para la mejora de la competencia comunicativa en francés.

El análisis de los resultados extraídos nos ha permitido corroborar que el alumnado tiene una especial predilección por las estrategias metacognitivas, entre las que destacamos el hecho de pensar antes de hablar, organizar las ideas para la esquematización del estudio, focalizar la atención en la actividad en sí evitando distracciones no vinculadas a la tarea, interrelacionar los contenidos teóricos y prácticos para un aprendizaje más significativo y funcional, utilización de técnicas de estudio, organización espacio temporal del estudio, así como el empleo de materiales más convenientes para la materia en sí, extrapolación de contenidos a diversos ámbitos de la vida diaria, interiorización y aprendizaje sobre los errores cometidos.

Entre estas estrategias, directamente vinculadas al rendimiento académico, los alumnos, además, inciden en la organización de las ideas para la esquematización del estudio, el empleo de los materiales pertinentes, así como la interiorización y aprendizaje sobre los errores cometidos.

Aunque los resultados esbozan estrategias muy genéricas y comúnmente empleadas, cabe destacar que se desvinculan de estrategias tradicionalmente adheridas a la interiorización de contenidos por memorística o por repetición más relacionadas con las estrategias cognitivas. Estas estrategias cognitivas, en contraposición, son las menos utilizadas por los estudiantes, ante lo que cabe destacar que son conscientes de que el aprendizaje que más les conviene se sustenta en el desarrollo de técnicas de estudio, así como del propio aprendizaje por descubrimiento al aprender de sus errores.

Aunque las estrategias metacognitivas son compartidas por los distintos sexos, así como por los cursos analizados, encontramos ciertas diferencias entre las niñas y los niños y, más específicamente, en el uso de estrategias sociales y afectivas.

Entre los niños destacan, en mayor medida, las estrategias afectivas, ante lo que pueden denotar actitudes en su proceso de aprendizaje vinculadas a la liberación del nerviosismo mediante técnicas de relajación, a continuar la tarea sin sentirse bloqueado ante la misma, al auto-refuerzo positivo, a pedir ayuda cuando requieran necesario, así como auto-motivarse en su proceso de aprendizaje por medio de actividades o técnicas de estudio que resulten divertidas.

Entre las niñas, sin embargo, se refuerzan las estrategias sociales entre las que destacan el trabajo cooperativo, el conocimiento de la cultura de origen del idioma aprendido o vincular la tarea de aprendizaje con actividades destinadas al ocio.

El hecho de que tanto niños como niñas afirmen que las estrategias de aprendizaje más utilizadas son las estrategias afectivo-sociales, nos lleva a reflexionar sobre el alto componente emocional que se presenta en los estudiantes a estas edades, relacionando el aprendizaje en base a las etapas del desarrollo, ubicándose en las edades entre los 10 y 12 años de edad en la etapa de las operaciones concretas, caracterizada por un pensamiento reversible vinculado a la comprensión de diversas dimensiones y relaciones con los demás.

No obstante, en la valoración global, los resultados denotan que las estrategias metacognitivas son las mayormente empleadas por el conjunto del alumnado, lo cual nos lleva a reflexionar con que, a pesar de estar sometidos por un aprendizaje emocional y social, los alumnos son plenamente conscientes de las necesidades realistas y objetivas que incitan el proceso de aprendizaje y que, por ende, mejoran sus resultados académicos en la adquisición de una nueva lengua.

Por todo ello, podemos finalizar denotando la conciencia del alumnado ante el empleo de estrategias de aprendizaje que contribuyan a la mejora del rendimiento académico, tanto en el aprendizaje del francés como segunda lengua, como en el aprendizaje conceptual o procedimental de otras áreas o contenidos didácticos. No obstante, los factores como sexo o edad pueden resultar muy significativos para la adquisición de una lengua, ya que, tal y como hemos podido visualizar, los resultados entre los niños y las niñas difieren en gran medida.

Y, aunque los resultados entre los distintos cursos no sean tan notorios, resulta conveniente resaltar que en todas las estrategias se puede visualizar una participación mayor en los alumnos de 5º curso de primaria, lo cual es un hecho resaltable porque la diferencia de edad es muy reducida y los resultados son claramente más favorables para los alumnos de menor edad.

CAPÍTULO VI: PROPUESTAS DE MEJORA

El plan de mejora es el resultado del análisis de los datos y el establecimiento de conclusiones. Una vez conocidos y triangulados los datos, estamos en disposición de establecer las potencialidades del trabajo y las limitaciones que han surgido, lo cual nos lleva a proponer ciertas estrategias que podrían optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación como tema objeto de estudio.

Con el planteamiento de las conclusiones se ha dado respuesta a los principales problemas de la investigación: tanto al problema principal como a los subproblemas, los cuales se vinculan directamente con los objetivos generales y específicos de este trabajo empírico.

Para la realización de las mismas ha sido esencial llevar a cabo un procedimiento de análisis desde una doble perspectiva: a nivel individual considerando las diferentes estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes; y a nivel comparativo, diferenciando entre las distintas variables de estudio y haciendo una comparativa entre las respuestas dadas por los alumnos de los diferentes cursos, así como las respuestas divididas por sexo.

Este análisis nos ha permitido ver qué tipo de estrategias predomina en la totalidad del alumnado, y las diferencias existentes entre el empleo de estrategias de aprendizaje utilizadas en función del curso o el sexo de los participantes.

Tras el análisis y la exposición de conclusiones derivadas del empleo de estrategias de aprendizaje, sin lugar a dudas, las estrategias menos empleadas por los estudiantes, sea cual fueren sus características en base a las variables analizadas, nos muestran que las estrategias cognitivas son las empleadas con menor preponderancia.

No obstante, estudios como el desarrollado por Corpas (2000), en contradicción a nuestro estudio, muestra un alto grado en el uso de estrategias cognitivas y, además, marca su importancia y su estrecho vínculo con el rendimiento académico de los estudiantes junto con las estrategias metacognitivas (Cáceres y Wang, 2019).

A este respecto, marcaremos ciertas estrategias que favorezcan un uso más significativo de este tipo de estrategias de aprendizaje en el alumnado con el fin de que

les sirva como recurso para la optimización del rendimiento académico en su proceso de aprendizaje.

◆ **Fomento de las estrategias cognitivas**

Las estrategias cognitivas, como hemos podido visualizar en los resultados del presente estudio investigativo, así como en el planteamiento de las conclusiones, son las estrategias menos utilizadas por el conjunto de los estudiantes en el análisis general de los resultados.

Por este motivo, y dada la importancia de trabajar las estrategias para la mejora del rendimiento académico, algunas de las estrategias propuestas como plan de mejora son:

- Transformar los conocimientos aprendidos en práctica educativa por medio del razonamiento deductivo y la interpretación expresiva. Esta estrategia será fomentada mediante la exposición teórica de contenidos y su posterior puesta en práctica retando a los alumnos a emplear los aprendizajes teóricos que conocen por medio del juego, pruebas o retos que inciten a la motivación y al aprendizaje lúdico. El hecho de aplicar los aprendizajes teóricos en actividades prácticas será un vehículo a través del cual pueda mejorar el rendimiento académico en los estudiantes.
- Comprensión. El entendimiento de los contenidos didácticos puede ser una ardua tarea si el alumnado no tiene una poderosa fuente de interés o motivación, por esto, la estrategia cognitiva debe ir precedida de una actividad o una temática significativa para el estudiante en el aprendizaje del francés, como es el análisis de una canción de modo en la lengua de origen, o una lectura relacionada con temas transcendentales adaptados a su edad. El proceso de comprensión será mucho más significativo de este modo, partiendo de su foco de interés.
- Revisión de lo aprendido. La integración de nuevos aprendizajes sobre los conocimientos ya adquiridos o, lo que es lo mismo, el aprendizaje significativo de Ausubel, expone la necesidad de utilizar los conocimientos previos como medio para relacionarlos con los nuevos y de esta manera sean adquiridos de manera más sencilla. Pero de nada sirve esta teoría si no se hace una revisión continua de los contenidos ya

adquiridos de manera regular. Este motivo es clave en el aprendizaje del francés, por tanto, como actividades para el refuerzo de los conocimientos previos, se propone incluir de manera procesual test donde se integren los conocimientos nuevos con los antiguos de manera dinámica y lúdica por medio del juego, como, por ejemplo, ¡por medio de Kahoot!, de tal modo, el componente lúdico y competitivo les hará sentir un mayor interés por revisar los conocimientos ya aprendidos.

- Practicar en diversos contextos. El lenguaje oral, con mayor preponderancia, suele ser la habilidad más difícil de trabajar dada la problemática para acceder a contextos reales. Por tanto, tal y como veníamos comentando, el interés es clave para el fomento de cualquier habilidad en el aprendizaje de la lengua extranjera: francés, y a este respecto, intercambios como, por ejemplo, el programa Erasmus+ puede ser un excelente vehículo para el fomento de la práctica, bien sea con el simple intercambio de manera online donde a través de las TIC pueden comunicarse con otros compañeros franceses, o con el propio intercambio de experiencias en el extranjero.
- La potenciación de la oralidad resulta imprescindible conocer que el uso de las lenguas se efectúe de forma transversal e interdisciplinar, con el fin de sistematizar su estudio. El uso de la oralidad en Primaria es necesario y deseable, porque especifica cómo se realizan los comportamientos en la comunicación social. El aprendizaje del francés como segunda lengua y su puesta en práctica aporta a los alumnos el respeto por las lecturas y escritura de sus compañeros desde un punto de vista cognitivo o psicosocial. Cuando se escuchan las producciones orales de los demás, los compañeros deben haber aprendido ya las características esenciales de la oralidad y las normas establecidas de un modo convencional.
- Identificación de detalles y elaboración de ideas generales. Como hemos comentado en estrategias anteriores, la identificación de datos globales y específicos tanto en el lenguaje oral como en el lenguaje escrito, será significativa si partimos de las fuentes de interés del alumnado. Por tanto, el uso de recursos como el cuento, pueden ser una fuente muy útil de

motivación para el establecimiento de moralejas a modo de idea general y la búsqueda de especificaciones a modo de identificación de detalles.

- Resúmenes. Las TIC pueden ser un recurso muy eficaz para la creación de contenido digital, por tanto, las estrategias vinculadas a la competencia para aprender a aprender, conlleva el empleo de dinámicas como resúmenes o la creación de infografías, mapas conceptuales, carteles, etc. Un simple texto con un simple resumen puede que no tenga significado para el alumnado, sin embargo, si tienen que trabajar sobre el mismo y crear contenido digital a modo de mapa conceptual, por ejemplo, será mucho más dinámico e interactivo.
- Consultas sobre diversas fuentes de reconocimiento de similitudes y diferencias en base a patrones establecidos. El aprendizaje por descubrimiento puede resultar monótono e insustancial para el estudiante si no se le marcan unas pautas claras y unos objetivos previos. Por este motivo, dado el alto potencial que tiene el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, se debe blindar al alumnado de ciertas directrices para que resulte lo más funcional posible, tal y como el uso de la Técnica Puzzle de Aronson, la cual consiste en la organización de agrupamientos para la búsqueda de información y la reagrupación de estos agrupamientos en función de la temática que trabaje cada uno de ellos, con la finalidad de ponerla en común con su grupo y que todos los alumnos se conviertan en expertos de todas las materias tratadas. Esta técnica, además de útil y funcional para la adquisición de nuevos conocimientos, resulta motivante, fraguando unos lazos afectivos y cooperativos muy necesarios para desenvolverse en el ámbito educativo y social.
- El principio de cooperación en la asignatura Francés. Cuando los alumnos estudian una diferente lengua, tienden a la ironía y a la burla por el escaso grado de madurez por parte de algunos compañeros. Por ello, desde el inicio de curso hay que explicar que el principio de cooperación es necesario en el proceso comunicativo de una lengua que los estudiantes comienzan a aprender con la complejidad fonética y fonológica, además de las dificultades léxico-semánticas. Si no hay unas series de normas consensuadas y aceptadas por todos.

Una vez analizada la problemática adherida al escaso desarrollo de las estrategias cognitivas en el alumnado en la Región de Murcia, pasaremos al análisis de las dificultades en el empleo de estrategias ante la comparativa por sexo y edad.

En primer lugar, analizaremos las carencias en el empleo de estrategias tomando como variable el curso de referencia, resultados que, como bien se han analizado con anterioridad, nos informan de una mayor predilección por el empleo de estrategias metacognitivas y sociales, siendo las estrategias cognitivas y afectivas las menos utilizadas de manera similar al análisis genérico de los datos. Por este motivo, a continuación, se propondrán propuestas de mejora para el fomento y uso de estrategias afectivas en alumnado de edades superiores, ya que se ve un descenso significativo en el uso de estrategias afectivas a medida que aumenta la edad de los participantes.

◆ **Fomento de las estrategias afectivas**

Las estrategias afectivas, aunque son utilizadas por el alumnado en un índice medio, cabe destacar que, en la mayoría de las ocasiones, pueden no saber utilizarlas o identificarlas por el mismo desconocimiento o la dificultad para acceder a las mismas.

No obstante, con el desarrollo de estas estrategias, a su vez, pondremos especial énfasis a que las estrategias afectivas son las más utilizadas por los alumnos varones. A pesar de estos resultados en los estudiantes, cabe destacar que los resultados expedidos por las chicas, así como los resultados globales, no las posicionan en tan alta estima. Por tanto, a continuación, se presentarán ciertas acciones o actividades vinculadas a las estrategias afectivas, con el fin de optimizar su uso y que impliquen una mejora para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

- **Relajación.** La relajación es un hecho que las personas por inercia sienten no necesitar o, simplemente, no saben cómo trabajarla. Este motivo puede llevar a que los índices en el empleo de estrategias afectivas sean bajos, por tanto, la solución propuesta recae en el empleo de actividades como el Mindfulness o el Yoga como medio para conseguir una relajación, cuyas instrucciones pueden estar guiadas por frases breves en francés y que, a su vez, se mejore la escucha activa.

- Consulta de inquietudes. Las inquietudes y frustraciones son situaciones con las que, con cada vez más frecuencia, debemos lidiar en las aulas por la escasa tolerancia a la frustración derivada de un escaso fomento de la inteligencia emocional en el alumnado. Ante esto, podemos utilizar estrategias como las dinámicas de grupo en las que los alumnos expongan sus pensamientos o inquietudes mediante frases sencillas en lengua extranjera francés, o la creación de un buzón de sugerencias donde envíen notas en las que potencien la lengua escrita.
- De la teoría a la praxis. El conocimiento conceptual de la gramática por muy clara y precisa que sea no tiene razón de ser si no se logra una praxis que conlleve la comunicación plena entre los alumnos. Por ello, los propios estudiantes deben comprender y valorar el verdadero funcionamiento del francés como segunda lengua. Este objetivo no entorpece que los alumnos de 5º y 6º curso puedan considerar algunas analogías y diferencias entre los idiomas utilizados. El fin último del uso de la lengua es la correcta comunicación entre los interlocutores. El estudio y la práctica de una segunda lengua fortalecen la comprensión y alcanza la conceptualización. Por este motivo, tanto la producción de un mensaje como la interpretación del mismo deben obedecer al deseo de conseguir objetivos programados que ilusionen a los alumnos y que logren paulatinamente más competentes.
- Capacidad para asumir riesgos y resolver conflictos. Para resolver conflictos, en ocasiones, hay que provocarlos a modo de reto cognitivo o confrontación emocional. Estos hechos pueden ser incitados por el docente por medio de juegos o actividades retando a los alumnos a ser mejores, a ser personas generosas, comprometidas y justas en su propio proceso de aprendizaje tanto con ellos mismos como con el resto de compañeros.
- Habilidad para desenvolverse en un grupo. La capacidad de interacción, empatía y solidaridad, además de implicar estrategias sociales, tienen un alto componente afectivo para los estudiantes. Como se ha mencionado en el apartado anterior, los alumnos deben aprender a ser personas generosas y comprometidas tanto con ellos mismos como en sus interacciones con los demás. Los juegos que impliquen cooperación/competición son un

componente fundamental para fomentar las habilidades afectivas dentro del grupo, es decir, la competición puede suponer un reto afectivo en su máxima potencia, por tanto, debemos incitar a los alumnos a la realización de juegos competitivos con el fin de reducir conductas desadaptadas derivadas de la sobreexcitación o sensación de fracaso.

Continuando con el plan de mejora en base a los resultados esbozados en el presente estudio, cabe destacar que las estrategias más empleadas por las participantes son las estrategias sociales, siendo las estrategias metacognitivas las que obtiene una mayor puntuación en las diferentes variables analizadas. En este sentido, de manera menos incisiva comentaremos algunas propuestas de mejora de estas dos estrategias, sin embargo, se incidirá menos en su propuesta dados los resultados favorables que se extraen de este trabajo investigativo.

◆ **Fomento de las estrategias sociales**

- Coevaluación, permitiendo que el resto evalúe su propio proceso educativo y corrijan sus fallos. La evaluación suele ser una acción que despierta el esfuerzo de los alumnos hacia el aprendizaje, a más pesar, si esta evaluación procede de sus propios compañeros va a tener un carácter diferencial y motivante para los mismos, esforzándose aún más en la realización de sus tareas de aprendizaje y motivándose por su propio proceso de aprendizaje.
- Formulación de preguntas o establecimiento de debates. Contestar y responder preguntas, por sí solo, carece de sentido, sin embargo, si a este hecho se le añade el componente social mediante el debate, interacción e intercambio de puntos de vista, además de fomentar el aprendizaje, incitaremos a la creación de nuevas temáticas o nuevos aprendizajes que pueden resultar altamente interesantes y significativos para el aprendizaje de la lengua extranjera y el fomento de las habilidades orales, desarrollando, además, el sentido crítico y la iniciativa.
- Compartir diversas informaciones e identificar el modo más idóneo para el aprendizaje. El trabajo cooperativo y colaborativo incita al intercambio de puntos de vista, favoreciendo que los estudiantes vean más allá de sus propios pensamientos y sientan interés por el descubrimiento. Tal y como

mencionábamos en el plan de mejora de las estrategias cognitivas, la Técnica Puzzle de Aronson puede ser una estrategia muy eficaz para cumplimentar los contenidos trabajados por cada estudiante, poniendo en conocimiento al resto sobre las investigaciones resultantes.

◆ **Fomento de las estrategias metacognitivas**

Las estrategias metacognitivas, vinculadas a la organización del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, con el fin de estructurar los contenidos adquiridos y proporcionar un significado y aprendizaje permanente, son las más conocidas y trabajadas por los participantes en este trabajo.

Por tanto, aunque las propuestas de mejora puedan parecer innecesarias, la realidad es que los alumnos van adquiriendo un andamiaje en el modo en que conciben los aprendizajes, por tanto, nuestra función como docentes es dotarlos de los recursos pertinentes para que empleen las estrategias o recursos que mejor se adapten a sus necesidades o requerimientos.

En este sentido, hay que incitar a los alumnos a la organización de su proceso de aprendizaje y de estudio es esencial, por tanto, podemos proponerles organizadores digitales que, a su vez, resulten motivantes y atractivos dado que nos encontramos ante un alumnado reconocido como “nativo digital”. A este respecto, aplicaciones como PekeBook, Kinderup o pizarras interactivas a modo de organizador de tareas o recordatorios de la mano de Padlet.

Estas propuestas de mejora se vinculan directamente con el fomento de las estrategias de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria, estrategias que, sobre los resultados obtenidos, se puede sospechar que el alumnado puede sentir cierto desconocimiento por las estrategias empleadas o incluso desmotivación al no saber emplearlas correctamente. Por este motivo, este plan de mejora se enfoca de manera íntegra al desarrollo de la motivación en el proceso de aprendizaje desde las diferentes estrategias analizadas.

A lo largo de esta tesis doctoral, hemos estudiado con interés y diligencia el desarrollo del conocimiento y de la asimilación positiva del francés como la Lengua francesa, además del sistema de trabajo y del estudio sobre el modo en el que en la actualidad se puede iniciar un primer acercamiento al tema antes aludido. Es importante

conocer con exactitud y rigor el sistema de trabajo utilizado por los alumnos, con el fin de averiguar el grado de interés y motivación por un vocabulario amplio, por estructuras formales y relaciones pramático-lingüísticas que presenta la nueva asignatura.

Todo lo que tiene que ver con el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debe tener una continuidad y una programación real para que no haya problemas didácticos o pedagógicos. Hay que tener en cuenta que el conocimiento y la puesta en práctica de la nueva Lengua es un continuum a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje. En realidad, todas las asignaturas son transversales a la hora de aprender una nueva Lengua, porque en todas ellas se necesitará unas herramientas aptas para cualquier materia: la comprensión de un texto mediante el dominio de la realización del resumen y esquemas, utilizando el subrayado, notas al margen, entre otras técnicas de trabajo.

El alumno debe lograr desde la reflexión unas habilidades determinadas que mediante las cuales logre una competencia comunicativa plena. Las destrezas de los alumnos adquiridas en otras asignaturas coadyuvan enormemente en la adquisición de unas herramientas que nos ayudarán sobremanera en acceder a la cultura en general y a la francesa, en particular. El discente debe sentir la Lengua francesa como propia, ya que le concede la posibilidad de entrar en un mundo distinto en las costumbres mediante los intercambios entre centros franceses y españoles, el cine, los libros, las revistas, etc., de la nueva Lengua.

Hoy las nuevas tecnologías nos permiten estudiar una lengua a partir de actividades, presentaciones o vídeos, dibujos animados, entre otras, que nos acercan de un modo lúdico a la idiosincrasia de nuestro país vecino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind. An introduction to the Mental Lexicon*. Basil Blackwell.
- Alonso, C.M., Gallego, D.L. y Honey, P. (1995) *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Arteño, R., Cadena, M.E., Cadena, M.N., Moreano, N.E., Trujillo, M.J. y Ullauri, M.I. (2018). Consideraciones sobre la enseñanza de la lengua inglesa basada en los estilos de aprendizaje. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(8), 2-19.
- Asher, J.J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53, 3-17.
- Atkinson, RC. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist* 30, 821-828.
- Ato, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 2(3), 1038-1059.
- Ausubel, D.O. (1968). *Educational psychology*. Holt.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism (4th ed.)*. Multilingual Matter LTD.
- Baptista, M. P., Fernández, C. y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Belleza, E.S. (1981). Mnemonic devices: classification, characteristics and criteria. *Review of Educational Research*, 51(2), 247-275.
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Beltrán, J.A. (1995). Estrategias de aprendizaje en sujetos con necesidades especiales de formación. *Comunicación pedagógica*, 131, 16-26.
- Beltrán, J.A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J.A. y Genovard, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje. Psicología de la Instrucción*. Síntesis.

- Berdugo, M. (2001). Integración de tecnología multimedia en la enseñanza de la lengua. *Lenguaje*, 28, 84-107.
- Bertocchini, P y Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique*. CLÉ International.
- Bialystok, E. (2003). *Bilingualism in Development Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
- Boiron, M., Thapliyal, B., y Zimmert, E. (2014). *Guide des applications pour tablettes en cours de français*. Pug.
- Bolívar, J. M. y Rojas, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 199-215.
- Cáceres, M.T. y Wang, L. (2019). Factores y estrategias del aprendiz preadolescente en chino como lengua extranjera. Estudio de caso en España. *Onomázein*, 43, 157-175.
- Camacho, J.A., Chiappe, A. y López, C. (2012). Blended Learning y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud. *Educación Médica Superior*, 26(1), 27-44.
- Carballo, M., y Guelmes, E. L. (2014). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Universidad y Sociedad*, 8(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100021
- Carbo, M. (1983). Research in reading and learning style: Implications for exceptional children. *Exceptional Children*, 49, 486-494.
- Cárdenas, J. (2018). Investigación cuantitativa. *TRANDES Material Docente*, 8. *TRANDES - Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina*. 10.17169/refubium-216
- Carringer, D. (1974). Creative thinking abilities of a Mexican youth. The relationship of bilingualism. *Journal of Cross-cultural Psychologie*, 5(4), 492- 504.
- Castro, N.E., Guevara, G.P. y Verdesoto, A.E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción).

- Chacín, J. y Sosa, R. (2013). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario en lenguas extranjeras. *AGORA – Trujillo*, 16(31), 61-86.
- Chamot, A. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Cohen, A. D. (1987a). *Studying learner strategies: How we get the information*. Prentice-Hall
- Cohen, A.D. (1987b). The use of verbal and imagery mnemonics in Second-Language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 43-62.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. *Language learner strategies*, 30, 29-45.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Corpas, M.D. (2000). La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8, 3-17.
- Cotterall, S. y Reinders, H. (2004). *Learner strategies. A Guide for teachers*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Cuq, J.P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLÉ International.
- Cuq, J.P y Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 211, 12 de septiembre de 2007, 26387-26450.

- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206, 6 de septiembre de 2014, 33054-33556.
- Díaz, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Revista Eídos*, 5, 5-11.
- Díaz, A.E. y Orrego, L. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 15(24), 105-149.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they can they be matched? *Educational Leadership*, 36, 238-244.
- Dunn, R., Dunn, K., y Price, G. (1985). *Manual: Learning style inventory*. Price Systems.
- Dussel, I., y Quebedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Espinoza, E.E. (2018) Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Revista Conrado*, 14(65), 39-49.
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Franco, P. (2004). El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua no materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula. *Porta Linguarum*, 2, 57-67.
- Franco, P., Pino, M. y Rodríguez, B. (2012). Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 18, 27-42.
- Gaeta, M.L., Juárez, C. y Sánchez, M. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en inglés como lengua extranjera en el nivel de educación superior. *Innovare. Revista electrónica de Educación Superior*, 8(4), 41-65.
- Gallego, A. y Martínez, E. (2003). Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *Revista de educación a distancia*, 7, 1-10.
- García, M. (s.f.). *Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés utilizadas por los estudiantes de secundaria*. IES Heliche.
- García-López, M. (1998). *Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario de Inglés como Lengua Extranjera en Enseñanza Secundaria*. (Tesis doctoral). Departamento de

Didáctica de la Lengua y La Literatura y Filologías Integradas. Universidad de Sevilla.

Gardner, H. (1983). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Paidós.

Gardner, H. (2008). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Ediciones Paidós.

Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Ediciones Paidós.

Gargallo, I. S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arcolibros.

Gil, L. M., López, A., Avila, C. L., Criollo, C. H., Canchala, A. M., y Serrato, M. P. (2016). Discapacidad y su relación con variables sociodemográficas y clínicas en adultos de San Juan de Pasto - Nariño, Colombia. *Rev Univ. Salud*, 18(3), 505-513.
[http:// www.scielo.org.co/pdf/reus/v18n3/v18n3a10.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v18n3/v18n3a10.pdf)

Godoy, I. y Godoy, S. (2014). Estrategias de Desarrollo de Competencias Comunicativas para el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera Caso: Núcleo Universitario Rafael Rangel. *Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación*, 1 y 2, 34-48.

Gómez, M. y Matos, T. (2008). Estrategias de Aprendizaje para la Producción Oral en FLE. *Synergies Venezuela*, 4, 67-89.

González, A., Pulido, M. y Díaz, A. (2005). *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas*. Editorial Universidad de Antioquia.

Griffiths, C. (2004). *Language learning strategies: Theory and research (Occasional Paper No. 1)*. Centre for Research in International Education.

Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso*, 32, 75-93.

Hattie, J., Biggs, J., Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.

Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en educación*. DM.

- Hernández, L. H. (2004). La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 27, 1-28.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986) *Using our learning styles*. Peter Honey.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. NASSP.
- Kolb, D. A. (1976). *The learning style inventory*. McBer & Co.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Inc.
- Latorre Beltrán, A. (2004). La investigación acción. En R. Bisquerra Alsina (Coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 369-394). La Muralla.
- Levin, J.R. y Pressley, M. (1985). Mnemonic vocabulary instruction: What's fact, what's fiction. *Individual differences in cognition*, 2, 145-172.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- 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, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Loaiza, N. y Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Lenguaje* 42(2), 291-314.
- Loaiza, N., Otilia, M. y Zapata, M. (2017). Las TIC y los estilos de aprendizaje en la clase de francés como lengua extranjera. *Lenguaje*, 37(1), 179-206.
- López, G. y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31, 118-141.
- López, M. (2009). Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. *Tejuelo*, 7, 57-76.

- MacMillán, J.H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson-Addison Wesley.
- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Manzano, M. e Hidalgo, E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12, 123-150.
- Marcos, M.J. (2015). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de la competencia lingüística en alumnos de FLE. *Anales de Filología Francesa*, 23, 125-143.
- Marins, P.R. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños. *Porta Lingarum*, 14, 141-160.
- McKeachie, W. J. y otros. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20, 153-160.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, 221-246.
- Mejía, E. J. (2008). *Operacionalización de variables educativas. Compilación*. Textos de la Maestría en Educación. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mejía, K., Sánchez, H. y Reyes. C. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. Vicerrectorado en Investigación.
- Mendoza Fillola, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 31-80.
- Monereo, C. (1991). *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Casals.
- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Graó.
- Muñiz, V., y Fonseca, R. A. (2017). Condiciones contingentes y establecimiento de la agenda mediática en provincias cubanas: el caso de Santiago de Cuba. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 130-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v36n70/0120-4823-signo-36-70-00130.pdf>

- Navarro, M. (2001). Estilos de aprendizaje en alumnos de primaria. Cauce, *Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 565-582.
- Newby, P. (2010). *Research Methods in education*. Pearson.
- Noguerol, A. (2003). Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento de aprendizaje en el siglo XX. *Lenguaje*, 31, 36-58.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology (Vol. 192)*. Prentice Hall.
- Nunan, D. y Wong, L. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *Centre for Applied English Studies*, 39(2), 144-163.
- Núñez, F. (2008). Memoria y estilos de aprendizaje en la enseñanza del francés como lengua extranjera. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 31, 259-273.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge University Press.
- O'Malley, L.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R y Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *Tesol Quarterly* 19(3), 557-584.
- Ontoria, Gómez y Molina (2003) *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Alfaomega y Narcea Ediciones.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015, 6986-7003.
- Oxford, R. (1990). Missing Link: Evidence from Research on Language Learning Styles and Strategies. En *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (Eds.), *Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research* (pp. 438-458). Georgetown University Press.
- Oxford, R. (2003). Learning styles and strategies: concepts and relationships. *Iral*, 41, 271-278.

- Paivio, A. y Desrochers, A. (1981). Mnemonic techniques in second-language learning. *Journal of Educational Psychology* 73(6), 780-795.
- Pérez, M. (2011). *Propuesta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE*. Universidad Autónoma del Carmen.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Arial.
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En Castañeda (coord.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas* (pp. 229-262.). Porrúa.
- Prado, M. (2004). *Estilo de aprendizaje y rendimiento académico en un entorno virtual*. Ponencia presentada en el II Congreso ONLINE OCS/Ciber Sociedad. <http://www.cibersociedad.net/congres2004/>
- Prendes, M.P. y González, V. (2017). *Trabajo fin de Máster en Tecnología Educativa. Orientaciones para la elaboración y criterios de calidad*. Centro de formación y desarrollo profesional. Colección Textos guía.
- Price, G. E., Dunn, R., y Sanders, W. (1980). Reading achievement and learning style characteristics. *The Clearing House*, 5, 223-226
- Ramírez, O, C. (2019). *Estrategias pedagógicas en los estilos de aprendizaje para facilitar la adquisición de la segunda lengua*. Universidad de la Sabana
- Ramírez, A. y Polack, A.M. (2019). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de la Ciencia* 10 (19), 191-208.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, 8 de diciembre de 2006, 43053-43102.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Reguant, M., y Martínez, F. (2014). *Operacionalización de conceptos/variables*. Universidad de Barcelona.

- Revilla, D. (1998). *Estilos de aprendizaje*. Temas en Educación. Segundo Seminario Virtual del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rodríguez Martínez, D.; Roca Piera, J.; de Amo Sánchez-Fortún, J. M.; Alias Sáez, A. y Márquez Membrive, J. (2011). Formación del profesorado universitario para el diseño, el desarrollo y la evaluación de competencias. *EDUCAR*, 47, (2), 381-401
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history and typology. In A. Wenden and J. Rubin (Eds), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Prentice Hall.
- Scott, S. (1973). *The relation of divergent thinking to bilingualism: cause or effect*. Editor Inédito.
- Shuttleworth, S. (2018). *Variable independiente*. <https://explorable.com/es/variable-independiente>.
- Signoret, A. (2013). *Bilingüismo en la infancia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Spinola, M. O., López, A., y Mohar, F. (2014). Sistema de variables e indicadores para autoevaluar la calidad de los procesos universitarios del Instituto Superior Politécnico de Kwanza Sul de la República de Angola. *Rev Cie Téc Agr.*, 23(2), 76-80). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-00542014000200013
- Taguchi, K. (2006). Is motivation a predictor of foreign language learning? *International Education Journal*, 7(4), 560-569.
- Tejada, H. (2001). Metáfora y modelos de comprensión de lectura. Aspectos teóricos e implicaciones prácticas. *Lenguaje*, 28, 36-58.

- Terrón, M.L. (2020). Estrategias de aprendizaje. *Repositorio de instituciones de Educación Superior de control estatal (RIESCE)*.
<http://ri.utn.edu.mx/handle/123456789/225>
- Tipantuña, K. M. (2013). *Adicción an internet y sus consecuencias en adolescentes de la ciudad de quito en el año*. Tesis en opción al título de Especialista en medicina familiar y comunitaria. Pontificia Universidad Católica del Ecuador
- Tobías C.U. (1994). *The way they learn. How to discover and teach to your child's strengths*. Focus on the Family Publishing Co. Resumen elaborado por Georgina Reich de Erdmann, Ph.D.
- Torres, P. A. (2014). *Retos de la investigación educativa cubana actual. Primera parte*. Boletín Mensual de la comunidad cubana de evaluadores e investigadores educativos. <http://www.rimed.cu/medias/evaluador/BOLETIN-Marzo2014.pdf>
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. CLE International.
- Varela, M.E. (2006). Estilos de aprendizaje. *Mensaje Bioquímico*, 30, 26-37.
- Villalobos, J. (1990). Formación de docentes de lenguas extranjeras: un enfoque integrado. *Entre lenguas*, 7(1), 37-49.
- Weinstein, C. (2002). Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies. En Boekaerts, M., Pin-I Rich, P.R. y Zeidner, M. (2002) *Handbook of Self Regulation*, 727-747. Academic Press.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Editorial Edinumen.