

ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS EN ALUMNADO AICLE E ILE DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

Tesis doctoral realizada por
Alba Gutiérrez Martínez

Dirigida por
Dra. Yolanda Ruiz de Zarobe



Universidad del País Vasco Euskal Herriko
Unibertsitatea

Departamento de Filología Inglesa, Alemana y Traducción e Interpretación

Vitoria-Gasteiz, 2018

Reading should not be presented to children as a chore or duty.

It should be offered to them as a precious gift. —Kate DiCamillo

Agradecimientos

Durante los cuatro años que ha llevado este trabajo he pensado en el momento en que escribiría estas líneas y en todas las personas que, de alguna manera u otra, me han acompañado y animado en este proceso y que deberían estar aquí.

En primer lugar, la directora del proyecto, Dra. Ruiz de Zarobe, por su disponibilidad, acompañamiento, consejo y, sobre todo, por su inquebrantable optimismo, que espero no pierda nunca. Nadie mejor que ella podría haberme guiado en este camino.

Al Dr. Gutiérrez, de la Universidad de Cantabria, por su inestimable ayuda en el diseño, la aplicación, la interpretación de los procedimientos estadísticos, y por tantas y tantas cosas que no caben en una página de agradecimientos.

A todos los profesores y profesoras que me han inspirado desde el comienzo, en especial al Dr. Franco, de la Universidad de Deusto, por estar siempre pendiente y al Dr. Leeser, de Florida State University, que me descubrió la investigación en AICLE. A todo el equipo de la UIMP, por la confianza año tras año.

En el plano personal, sin el apoyo de mi familia, hubiera sido imposible empezar o terminar este proyecto, por lo que se lo dedico a ellos. Jose, Paqui, Isa han estado desde el inicio hasta el final. Mis amigas, que han esperado pacientemente y, también, mis compañeras (y amigas) de UNEATLÁNTICO que siempre han estado pendientes de mis progresos. Y Rubén, a quien tengo tantas cosas que agradecer.

No me puedo olvidar de mostrar mi agradecimiento a los centros educativos que nos permitieron realizar los entrenamientos y pasar las pruebas durante dos años. En especial, gracias al alumnado que participó en el trabajo de campo. Sin ellos, este trabajo no hubiera sido posible.

Índice de contenidos

	p.
Índice de tablas.....	xiii
Índice de figuras y gráficos.....	xxi
Índice de acrónimos y abreviaturas frecuentes.....	xxiii
Resumen/ Abstract.....	xxv

1. Introducción..... 27

Primera parte: El contexto teórico

2. Estrategias de aprendizaje de lenguas.....	31
2.1. Introducción.....	31
2.2. Definición: ¿Qué son las estrategias de aprendizaje de lenguas?.....	31
2.2.1. Características fundamentales en la definición de estrategias de aprendizaje de lenguas.....	36
2.2.2. Críticas al concepto de <i>estrategia</i>	39
2.3. Taxonomías sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas.....	41
2.4. La importancia de la metacognición.....	50
2.5. Los factores individuales y contextuales.....	52
2.6. Enseñanza-aprendizaje de estrategias de lenguas.....	55
2.6.1. La investigación sobre la instrucción estratégica de lenguas.....	56
2.6.2. Modelos de instrucción.....	66
2.6.3. Protocolo para la enseñanza de estrategias.....	69
2.7. Resumen.....	72
3. Estrategias de lectura.....	75
3.1. Introducción.....	75
3.2. Definición: ¿Qué son las estrategias de lectura?.....	75
3.3. El proceso lector en la L1 y la L2.....	78
3.4. Taxonomías sobre las estrategias de lectura.....	81
3.5. La importancia de la metacognición.....	86

3.6. Los factores individuales y contextuales.....	88
3.7. Enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura.....	91
3.7.1. La investigación sobre la instrucción estratégica en lectura.....	92
3.7.2. Modelos de instrucción de entrenamientos estratégicos.....	99
3.8. El efecto de la L1 en las estrategias de lectura en L2.....	103
3.9. Resumen.....	108
4. AICLE: Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera.....	111
4.1. Introducción.....	111
4.2. Definición del enfoque AICLE.....	111
4.3. Antecedentes de AICLE.....	114
4.4. Fundamentos teóricos	118
4.5. Diferencias metodológicas en los programas.....	121
4.6. La investigación en AICLE.....	124
4.6.1. Investigación en contenido.....	125
4.6.2. Investigación en competencia lingüística.....	128
4.6.3. Investigación en aspectos afectivos, cognitivos y sociales.....	136
4.6.4. Recopilación de la investigación en AICLE.....	143
4.7. Resumen.....	145

Segunda parte: La investigación

5. El contexto educativo en los ámbitos de estudio.....	147
5.1. Introducción.....	147
5.2. Las políticas europeas sobre el plurilingüismo.....	147
5.3. El plurilingüismo en España.....	150
5.4. El contexto educativo: caracterización de las comunidades autónomas objeto de estudio	151
5.4.1. Comunidad autónoma de Cantabria.....	151
5.4.1.1. Planes y niveles educativos.....	151
5.4.1.2. Pruebas estandarizadas.....	155
5.4.2. Comunidad autónoma del País Vasco.....	157
5.4.2.1. Proyectos de innovación.....	158

5.4.2.2. Pruebas estandarizadas.....	161
5.5. Resumen.....	162
6. Preguntas de investigación e hipótesis.....	163
7. Metodología.....	171
7.1. Introducción.....	171
7.2. Los participantes.....	171
7.2.1. Datos perdidos.....	180
7.3. Instrumentos de recogida de datos.....	181
7.3.1. Pruebas de lectura estratégica.....	182
7.3.1.1. Prueba de lectura estratégica.....	182
7.3.1.2. Prueba de lectura crítica en inglés.....	184
7.3.2. Pruebas de nivel.....	184
7.3.2.1. Pruebas de comprensión oral y escrita en inglés.....	184
7.3.2.2. Prueba de expresión escrita en inglés.....	186
7.3.3. Instrumentos metacognitivos.....	187
7.3.3.1. Diarios.....	187
7.3.3.2. Pruebas metacognitivas.....	189
7.3.4. Cuestionarios.....	190
7.3.4.1. Cuestionario biográfico y de motivación.....	190
7.3.4.2. Cuestionario de estrategias de lectura.....	191
7.4. Entrenamiento estratégico-metacognitivo.....	192
7.4.1. Diseño de la instrucción estratégica.....	192
7.5. Temporalización.....	199
7.6. Metodología del análisis de resultados.....	200
7.6.1. Tipos de análisis y pruebas estadísticas.....	201
7.6.2. Fiabilidad y validez de los cuestionarios.....	204
7.6.3. Validez del diseño de la investigación.....	205
7.7. Resumen.....	209
8. Análisis de los resultados	211
8.1. Introducción.....	211

8.2. Preguntas de investigación.....	211
8.2.1. Pregunta de investigación 1: efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el conocimiento estratégico de lectura.....	212
8.2.1.1. Efecto del entrenamiento en el post-test inmediato.....	212
8.2.1.1.1. Datos cualitativos.....	217
8.2.1.2. Efecto longitudinal del entrenamiento.....	218
8.2.1.3. Efecto del entrenamiento en la prueba de lectura crítica..	229
8.2.2. Pregunta de investigación 2: efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el uso de estrategias.....	232
8.2.2.1. Efecto del entrenamiento en el uso de estrategias en el post-test inmediato.....	232
8.2.2.2. Efecto longitudinal del entrenamiento en el uso de estrategias.....	240
8.2.3. Pregunta de investigación 3: efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en las destrezas en inglés (comprensión oral y escrita y expresión escrita).....	244
8.2.3.1. Efecto del entrenamiento en la prueba de comprensión escrita en el post-test inmediato.....	244
8.2.3.2. Efecto del entrenamiento en las pruebas de comprensión oral y expresión escrita en el post-test inmediato.....	247
8.2.3.3. Efecto longitudinal del entrenamiento en la prueba de comprensión escrita.....	256
8.2.3.4. Efecto longitudinal del entrenamiento en la prueba de comprensión oral y expresión escrita.....	259
8.2.4. Pregunta de investigación 4: efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas.....	265
8.2.4.1. Efecto del entrenamiento en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas: experimental/ control.....	266
8.2.4.2. Efecto del entrenamiento en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas: AICLE/ ILE.....	269

8.2.5. Pregunta de investigación 5: efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en la autopercepción del éxito y la percepción de dificultades en el aprendizaje de inglés.....	280
8.2.5.1. Efecto del entrenamiento en la autopercepción del éxito y percepción de dificultades en el post-test inmediato: experimental/control.....	281
8.2.5.1.1. Autopercepción del éxito.....	281
8.2.5.1.2. Percepción de dificultades.....	284
8.2.5.2. Efecto del entrenamiento en la autopercepción del éxito y percepción de dificultades en el post-test inmediato: AICLE/ ILE.....	287
8.2.5.2.1. Autopercepción del éxito	287
8.2.5.2.2. Percepción de dificultades	291
8.3. Resumen.....	296
9. Discusión y conclusiones.....	299
9.1. Introducción.....	299
9.2. Interpretación de los resultados.....	299
9.2.1. Pregunta de investigación 1.....	299
9.2.2. Pregunta de investigación 2.....	307
9.2.3. Pregunta de investigación 3.....	310
9.2.4. Pregunta de investigación 4.....	314
9.2.5. Pregunta de investigación 5.....	317
9.2.6. Resumen de los resultados.....	320
9.3. Conclusiones.....	325
9.4. Limitaciones de la investigación y perspectivas futuras.....	328
10. Bibliografía.....	333
11. Apéndices.....	377

Índice de Tablas

<i>Tabla</i>	<i>Pág.</i>
2.1. Definiciones del concepto <i>estrategias de aprendizaje</i>	35
2.2. Resumen de las clasificaciones de estrategias más importantes, su evolución y algunos de los estudios empíricos.....	49
2.3. Estudios de estrategias y variables individuales.....	53
2.4. Estudios sobre entrenamientos estratégicos y competencias lingüísticas...	58
2.5. Entrenamientos estratégicos.....	67
3.1. Definiciones del concepto <i>estrategias de lectura</i>	77
3.2 Modelos de instrucción de entrenamientos estratégicos de lectura.....	103
4.1. Estudios centrados en el contenido en programas AICLE.....	127
4.2. Competencias lingüísticas afectadas por la metodología AICLE. Fuente: Dalton-Puffer (2008).....	130
4.3. Competencias lingüísticas afectadas por la metodología AICLE. Fuente: Ruiz de Zarobe (2011).....	133
4.4. Recopilación de estudios sobre factores cognitivos y motivación en AICLE.....	141
4.5. Estudios sobre AICLE y otras variables.....	142
4.6. Estudios sobre el impacto de AICLE en factores de aprendizaje.....	144
5.1. Niveles orientativos para cada etapa educativa en los PEB.....	152
5.2. Número de horas en lengua inglesa en los PEB de Cantabria.....	153
5.3. Certificación del idioma inglés en los PEB de Cantabria.....	154
5.4. Pruebas estandarizadas y niveles en Cantabria.....	156
5.5. Resultados Pruebas Estandarizadas de inglés 6º EP. Porcentajes por nivel del MCERL y destreza 2012-2013.....	157
5.6. Niveles orientativos para cada etapa educativa.....	159
7.1. Distribución de participantes por grupos.....	173
7.2. Horas de exposición al inglés.....	173
7.3. Estudios de los padres y madres en la muestra de Santander.....	175
7.4. Estudios de los padres y madres en la muestra de Vitoria-Gasteiz.....	175
7.5. Asistencia a clases particulares de inglés. Muestra de Santander.....	176
7.6. Hace cuánto vas a clase extraescolar de inglés. Muestra de Santander.....	176
7.7. Número de horas extraescolares a la semana. Muestra de Santander.....	177

7.8. Asistencia a clases particulares de inglés. Muestra de Vitoria-Gasteiz.....	177
7.9. Datos de participación en campamentos de inglés. Muestra de Santander	178
7.10. Datos de participación en campamentos de inglés. Muestra de Vitoria- Gasteiz.....	178
7.11. Datos de estancia en países de habla inglesa. Muestra de Santander.....	179
7.12. Datos de estancia en países de habla inglesa. Muestra de Vitoria- Gasteiz.....	179
7.13. Tipos de instrumentos.....	182
7.14. Estrategias de lectura.....	183
7.15. Relación entre preguntas de investigación e instrumentos diseñados.....	192
7.16. Estrategias de lectura.....	193
7.17. Diseño cuasiexperimental.....	201
7.18. Resultados del test de Alfa de Cronbach sobre la fiabilidad de los cuestionarios.....	204
7.19. Validez del entrenamiento.....	207
8.1. Pruebas de efectos inter-sujetos en la prueba metacognitiva en el post- test inmediato. Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post1.....	213
8.2. Pruebas de efecto inter-sujeto en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato. Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post1. Grupos AICLE+, AICLE, ILE.....	215
8.3. Comparaciones por parejas en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato. Variable dependiente: prueba metacognitiva Total Post1.....	216
8.4. Fragmentos de los diarios de entrenamiento. Grupo AICLE e ILE. Categoría: proceso de lectura.....	217
8.5. Fragmentos de los diarios de entrenamiento. Grupo AICLE e ILE. Categorías: realización de deberes y ayuda en otras asignaturas.....	218
8.6. Fragmentos de los diarios de entrenamiento. Grupo AICLE e ILE. Categorías: realización de deberes y ayuda en otras asignaturas.....	218
8.7. Pruebas de contrastes intra-sujetos en el post-test inmediato y retrasado en la prueba metacognitiva.....	220
8.8. Pruebas de efecto inter-sujetos en el post-test inmediato y retrasado en la prueba metacognitiva.....	221

8.9. Comparaciones por parejas en el post-test inmediato y el post-test retrasado en la prueba metacognitiva.....	223
8.10. Rangos en la prueba U de Mann-Whitney en la prueba metacognitiva en el segundo año.....	224
8.11. Prueba U de Mann-Whitney en la prueba metacognitiva en el segundo año. Estadísticos de prueba.....	224
8.12. Rangos en la prueba U de Mann-Whitney en la prueba metacognitiva en el segundo año.....	225
8.13. Prueba U de Mann-Whitney en la prueba metacognitiva en el segundo año.....	225
8.14. Pruebas de efecto intra-sujetos en la prueba metacognitiva.....	227
8.15. Pruebas de efectos inter-sujetos en la prueba metacognitiva. Medida: MEASURE_1. Variable transformada: Promedio.....	227
8.16. Medias marginales estimadas en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3...	228
8.17. Comparaciones por parejas en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3.....	228
8.18. Comparaciones por parejas en la prueba metacognitiva.....	229
8.19. Pruebas de efecto inter-sujetos en el post-test 3 en la prueba de pensamiento crítico.....	230
8.20. Comparaciones por parejas en el post-test en la prueba de pensamiento crítico.....	231
8.21. Rangos en el pre-test y pos-test inmediato en el grupo experimental y control en el cuestionario de estrategias.....	234
8.22. Prueba U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias.....	234
8.23. Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. AICLE+.....	235
8.24. Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. AICLE+.....	235
8.25. Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. AICLE.....	236
8.26. Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. AICLE.....	236

8.27. Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. ILE.....	236
8.28. Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. ILE.....	237
8.29. Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE+ y experimental AICLE.....	238
8.30. Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE+ y experimental AICLE.....	238
8.31. Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE+-experimental ILE.....	238
8.32. Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE+ y experimental ILE.....	239
8.33. Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE y experimental ILE.....	239
8.34. Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE y experimental ILE.....	239
8.35. Pruebas de efectos intra-sujetos en la prueba metacognitiva.....	242
8.36. Pruebas de efecto inter-sujetos en el cuestionario de estrategias.....	242
8.37. Comparaciones por parejas en el cuestionario de estrategias.....	243
8.38. Pruebas de efecto inter-sujeto en la prueba de comprensión lectora en el post-test inmediato.....	245
8.39. Comparaciones por parejas en la prueba de comprensión lectora en el post-test inmediato.....	247
8.40. Prueba U de Mann-Whitney. Comprensión escrita en el pre-test y post-test inmediato. Seis grupos.....	248
8.41. Rangos en la prueba de comprensión oral en el post-test inmediato. Seis grupos.....	250
8.42. Rangos en la prueba de comprensión escrita. Grupos experimentales.....	250
8.43. Prueba U de Mann-Whitney en la prueba de comprensión oral. Grupos experimentales.....	251

8.44. Comparaciones por parejas en la prueba de comprensión oral en el post-test inmediato. Puntuaciones Z.....	252
8.45. Pruebas de efecto inter-sujeto en la prueba de expresión escrita en el post-test inmediato.....	254
8.46. Comparaciones por parejas en la prueba de expresión escrita en el post-test inmediato.....	255
8.47. Pruebas de efectos intra-sujetos en la prueba de comprensión escrita.....	257
8.48. Pruebas de efecto inter-sujetos en la prueba de comprensión escrita.....	258
8.49. Comparaciones por parejas en la prueba de comprensión escrita.....	259
8.50. Pruebas de efecto intra-sujetos en la prueba de comprensión oral en post-test 1, post-test 2 y post-test 3.....	260
8.51. Pruebas de efectos inter-sujetos en la prueba de comprensión oral.....	262
8.52. Comparaciones por parejas en la prueba de comprensión oral. Longitudinal.....	262
8.53. Pruebas de efecto intra-sujetos en la prueba de expresión escrita.....	264
8.54. Pruebas de efectos inter-sujetos en la prueba de expresión escrita en el contexto ILE.....	265
8.55. Comparaciones por parejas en la prueba de expresión escrita en el contexto ILE.....	265
8.56. Pruebas de efecto inter-sujetos para la motivación en el post-test inmediato.....	266
8.57. Rangos en el pre-test y post-test inmediato en la percepción del inglés. Experimental-control.....	267
8.58. Prueba U de Mann-Whitney para la percepción del inglés en el pre-test y post-test inmediato.....	268
8.59. Pruebas de efectos inter-sujetos en la percepción del español en el post-test inmediato.....	268
8.60. Pruebas de efecto inter-sujetos en el cuestionario de motivación en el post-test inmediato.....	270
8.61. Comparaciones por parejas en el cuestionario de motivación en el post-test inmediato.....	272
8.62. Rangos en la percepción del inglés en el pre-test y post-test inmediato. Seis grupos.....	273

8.63. Prueba U de Mann- Whitney en el pre-test y post-test inmediato en la percepción del inglés. Seis grupos.....	274
8.64. Pruebas de efectos inter-sujetos en la percepción del inglés en el post-test inmediato. Grupos experimentales.....	275
8.65. Comparaciones por parejas en la percepción del inglés en el post-test inmediato. Grupos experimentales.....	275
8.66. Pruebas de efectos inter-sujetos en la percepción del español en el post-test inmediato.....	276
8.67. Pruebas de efectos inter-sujetos en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato según nivel de motivación	278
8.68. Comparaciones por parejas en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato dependiendo del nivel de motivación	279
8.69. Pruebas de efectos inter-sujetos para la autopercepción de comprensión escrita en inglés.....	282
8.70. Rangos en el pre-test y post-test inmediato en la autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés. Experimental/ control.....	282
8.71. Prueba U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en la autopercepción de éxito en comprensión oral. Experimental/ control.....	283
8.72. Comparaciones efecto inter-sujetos en las dificultades en la prueba de comprensión oral en el post-test inmediato.....	285
8.73. Rangos en el pre-test y post-test inmediato en la percepción del éxito en comprensión escrita en inglés. Experimental/ control.....	286
8.74. Prueba U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en la percepción de dificultades en los tests de comprensión escrita. Experimental/ control.....	286
8.75. Rangos en el pre-test y post-test inmediato en la autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita. Cuatro grupos.....	288
8.76. Prueba U de Mann- Whitney en el pre-test y el post-test inmediato en la autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita. Cuatro grupos.....	288
8.77. Pruebas de efectos inter-sujetos en la autopercepción del éxito en comprensión escrita. Grupos experimentales.....	289

8.78. Comparaciones por parejas en la autopercepción del éxito en la prueba de comprensión escrita.....	290
8.79. Pruebas de efectos inter-sujetos en la autopercepción del éxito en comprensión escrita. Grupos experimentales.....	291
8.80. Comparaciones por parejas en la autopercepción del éxito en la comprensión oral en inglés en el post-test inmediato.....	291
8.81. Pruebas de efectos inter-sujetos en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita en el post-test inmediato.....	292
8.82. Comparaciones por parejas en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita.....	293
8.83. Pruebas de efectos inter-sujetos en la percepción de dificultades en el test de comprensión oral en el post-test inmediato.....	294
8.84. Comparaciones por parejas en la percepción de dificultades en los test de comprensión oral en el post-test inmediato.....	295
9.1. Estudio longitudinal del primer año de entrenamiento.....	302
9.2. Estudio longitudinal de dos años de duración.....	305
9.3. Resumen resultados investigación.....	320

Índice de figuras y gráficos

<i>Figura</i>	<i>P.</i>
2.1. Características fundamentales en la definición de <i>estrategias</i> Fuente: Griffiths (2013).	36
2.2. <i>Continuum</i> para el uso de estrategias de aprendizaje.	37
2.3. Clasificación Naiman <i>et al.</i> (1978). Fuente: Naiman <i>et al.</i> (1978).	43
2.4. Clasificación propuesta por Griffiths (2013). Fuente: Griffiths (2013).	45
2.5. Evolución de la clasificación de estrategias desde Oxford (1990) a Griffiths (2013).	46
2.6. Evolución de la clasificación de O'Malley <i>et al.</i> (1985).	48
3.1. Clasificación estrategias de lectura. Ghuma (2011).	86
3.2. Instrucción estratégica de lectura según Carrell (1998).	100
4.1. Un marco curricular para AICLE. Fuente: Zydatic (2007) citado en Dalton-Puffer (2008).	120
4.2. Variables en el diseño de las modalidades curriculares según Lorenzo <i>et al.</i> (2011).	122
7.1. Parte de la prueba metacognitiva tras la prueba de comprensión lectora en inglés.	189
7.2. Ejemplo de pregunta abierta de la prueba metacognitiva tras la prueba de comprensión lectora en inglés.	190
7.3. Fragmento del cuestionario de motivación.	191
7.4. Ejemplos del entrenamiento estratégico-metacognitivo 1.	194
7.5. Ejemplos del entrenamiento estratégico-metacognitivo 1.	194
7.6. Ejemplos del entrenamiento estratégico-metacognitivo 1.	194
7.7. Extracto del entrenamiento estratégico-metacognitivo 1.	194
7.8. Fragmentos del entrenamiento 1.	195
7.9. Fragmentos del entrenamiento 1.	196
7.10. Fragmentos de los materiales del entrenamiento 1.	197
7.11. Diario de estrategias 1.	198

Gráfico	P.
8.1. Resultados experimental/ control en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato.....	213
8.2. Resultados por grupos en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato.....	215
8.3. Medias marginales estimadas en el post-test inmediato y el post-test retrasado en la prueba metacognitiva.....	219
8.4. Medias en la prueba metacognitiva en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3.....	226
8.5. Puntuaciones medias en el post-test en la prueba de lectura crítica.....	231
8.6. Medias marginales estimadas en el cuestionario de estrategias en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3.....	241
8.7. Resultados por grupos en la prueba de comprensión lectora en el post-test inmediato.....	245
8.8. Resultados en la prueba de expresión escrita en el post-test inmediato.....	254
8.9. Resultados en la prueba de comprensión escrita en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3.....	256
8.10. Medias marginales estimadas en la prueba de comprensión oral en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3.....	259
8.11. Medias marginales estimadas en la prueba de expresión escrita en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3.....	263
8.12. Resultados del cuestionario de motivación en el post-test inmediato.....	271
8.13. Resultados en el cuestionario de percepción del español en el post-test inmediato.....	276
8.14. Resultados en la prueba metacognitiva dependiendo del nivel de motivación.....	279
8.15. Resultados de la autopercepción del éxito en el post-test inmediato.....	283
8.16. Resultados en la percepción de dificultades en los test de comprensión oral en el post-test inmediato.....	285
8.17. Medias marginales estimadas en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión oral en el post-test inmediato.....	295

Índice de acrónimos y abreviaturas frecuentes

AICLE	aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera
ANCOVA	análisis de covarianza
BICS	<i>basic interpersonal communication skills</i>
CALP	<i>cognitive academic language proficiency</i>
CCAA	comunidades autónomas
CAPV	Comunidad autónoma del País Vasco
CLIL	<i>content and language integrated learning</i>
CBI	<i>content-based instruction</i>
EP	Educación Primaria
EOI	Escuela Oficial de Idiomas
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ILE	inglés como lengua extranjera
L1	lengua nativa
L2	segunda lengua
L3	tercera lengua
LE	lengua extranjera
MET	Marco de Educación Trilingüe
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
no-AICLE	no-aprendizaje integrado de contenido y lengua
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PEL	Portfolio Europeo de Lenguas
PEB	Programa de Educación Bilingüe
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

Abstract

This doctoral dissertation deals with reading strategy learning and teaching in English in Primary Education. Three educational contexts are studied including a trilingual context with content and language learning (CLIL) in the Basque Country, a CLIL bilingual context and an English as a Foreign Language (EFL) context, these last two in Cantabria. Moreover, it analyzes the influence of reading strategy instruction on other variables including metacognitive consciousness, knowledge and use of strategies, its effect on other language skills and motivation as well as attitudes towards languages.

In order to carry out this investigation, a metacognitive strategy training program, centered on reading strategies, was designed and applied to the three educational contexts with an experimental and control group in each of them. The training was carried out during the last two years of Primary Education. The analyses of the results prove that the training is highly effective in the three contexts and that the benefits are maintained longitudinally. Furthermore, we can appreciate how strategy instruction significantly affects reading comprehension and metacognitive consciousness, as well as influencing other aspects such as strategy use, productive skills and motivation. This investigation confirms the importance of including strategy instruction programs in regular classes due to the benefits it gives regardless of the educational context.

Resumen

Esta tesis doctoral trata sobre la enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura en inglés en Educación Primaria (EP) en tres contextos educativos: un contexto trilingüe de aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera (AICLE) en el País Vasco, un contexto bilingüe AICLE y un contexto de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (ILE), estos dos últimos en Cantabria. Además, analiza la influencia que tiene la instrucción estratégica en lectura en una serie de variables, que incluyen la comprensión lectora en general, la conciencia metacognitiva, el conocimiento y uso de las estrategias por parte del alumnado, la influencia de la instrucción estratégica en lectura en el resto de destrezas, y la motivación y actitud hacia las lenguas.

Para llevar a cabo la investigación, diseñamos un entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés y lo aplicamos a los tres contextos educativos con un grupo experimental, frente a un grupo control, durante los dos últimos cursos de EP. El

análisis de los resultados demostró que el entrenamiento es altamente efectivo en los tres contextos educativos, y que esos beneficios se mantienen longitudinalmente, siendo el grupo ILE el que más se beneficia de la instrucción estratégica. Además, apreciamos cómo la instrucción estratégica influye de forma significativa en algunas variables, como es la comprensión lectora en general o la conciencia metacognitiva, aunque no de forma tan clara en otros aspectos tales como el uso de estrategias, las destrezas productivas o la motivación. Esta investigación confirma la importancia de incluir un programa de instrucción estratégica en el aula por los beneficios que aporta, sea cual sea el contexto educativo en el que se implante.

1. INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral trata sobre la enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura en inglés en Educación Primaria (EP) en tres contextos educativos: contexto trilingüe AICLE en el País Vasco, contexto bilingüe AICLE y contexto ILE, estos dos últimos en Cantabria. Además, analiza la influencia que tiene la instrucción estratégica en lectura en una serie de variables, que incluyen la comprensión lectora en general, la conciencia metacognitiva, el conocimiento y uso de las estrategias por parte del alumnado, la influencia de la instrucción estratégica en lectura en el resto de destrezas, y la motivación hacia las lenguas. Así pues, es una investigación amplia que abarca distintos campos de estudio, que comprenden la adquisición y aprendizaje de lenguas, la metodología de aprendizaje y el contexto educativo.

En esta introducción comenzaremos con la justificación de esta investigación. A continuación, nos ocuparemos de los objetivos de esta tesis doctoral y, finalmente, explicaremos la estructura del estudio.

Durante las dos últimas décadas, la implantación de programas AICLE se ha extendido de manera exponencial a nivel internacional y, especialmente, en el contexto español. Los programas de integración de lengua y contenido han recibido apoyo de los estamentos europeos, gobiernos estatales, gobiernos regionales, profesorado y padres y madres. En la actualidad en España, es bastante común que un colegio incorpore algún tipo de programa bilingüe con metodología AICLE.

España precisamente ha sido uno de los países donde más investigación se ha llevado a cabo sobre la metodología AICLE. Los estudios realizados, tanto en el contexto español como a nivel internacional, nos han proporcionado un panorama bastante claro de aquellos aspectos que mejoran al aplicar la metodología AICLE y aquellos que no. Se ha puesto de manifiesto el efecto que esta metodología tiene en aspectos lingüísticos, cognitivos y culturales. Sin embargo, también se ha hecho evidente que es necesaria más investigación para conocer realmente cómo la metodología AICLE puede afectar a los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Con respecto a la investigación en estrategias de aprendizaje de lenguas, que comenzó a principio de los años setenta, cabe reseñar que aunque ha sido numerosa en las últimas décadas, sólo un 10 % de los estudios realizados en este campo han llevado a cabo algún tipo de intervención en el aula (Manchón *et al.*, 2007), probablemente por la dificultad y esfuerzo que requiere realizar este tipo de estudios en contextos formales de aprendizaje. Además, las investigaciones que relacionan este campo de estudio en contextos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua) son mucho más recientes y muy escasas, lo que supone un vacío importante en la investigación. El objetivo de esta tesis doctoral es llenar este vacío y avanzar en el estudio de estas disciplinas, al analizar el papel de la instrucción estratégica en lectura en tres contextos educativos diferentes.

Por otro lado, nuestra investigación analiza asimismo la posible influencia del entrenamiento estratégico-metacognitivo en lectura en otras variables como son el uso de estrategias de lectura, la transferencia de estrategias a otras destrezas, la motivación por aprender lenguas y la autopercepción del éxito y la percepción de dificultades en el aprendizaje de lenguas.

¿Por qué se ha centrado nuestra investigación fundamentalmente en la lectura? La respuesta parece evidente si revisamos los últimos informes PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), que dan muestra de la importancia de la lectura en Educación Primaria para la educación de los jóvenes. Como señalan estos informes, publicados por la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico): “achievement in reading literacy is not only a foundation for achievement in other subjects within the educational system, but also a prerequisite for successful participation in most areas of adult life” (OECD, 2016, p. 5). Esta etapa de Educación Primaria (EP) es extremadamente importante para que el alumnado desarrolle competencias lectoras fundamentales. Sin embargo, enseñar la competencia lectora no resulta una tarea fácil, especialmente para alumnado tan joven. Nuestros estudiantes necesitan herramientas para poder leer textos complejos en una primera lengua, y mucho más si se hace en una segunda lengua, bien en programas ILE (Inglés Lengua Extranjera) bien en aquellos programas bilingües en los que se imparten asignaturas de contenido en inglés.

La enseñanza de estrategias puede ser uno de los métodos más efectivos para ayudar al alumnado a ser lectores más eficientes. Es por ello que el entrenamiento estratégico-metacognitivo que hemos diseñado no sólo trabaja las estrategias lectoras, sino que busca ayudar a que los lectores sean más responsables y autónomos, como veremos más adelante. Asimismo, en este tipo de intervenciones es importante conocer si el entrenamiento es efectivo a largo plazo, por lo que nuestro estudio será longitudinal, estudiando a nuestros participantes durante los dos últimos cursos de EP, un campo en el que la investigación es muy escasa en estrategias, y mucho menos comparando distintas metodologías. Así pues, resaltamos la novedad y utilidad que presenta nuestro estudio tanto en el campo de las estrategias de aprendizaje de lenguas, como dentro del estudio de la metodología AICLE.

Una vez establecidos los objetivos de esta tesis doctoral y su justificación, pasamos a explicar su estructura, que está organizada en dos partes. La primera, se centra en el marco teórico, e incluye los capítulos 2 al 4, y la segunda parte, que es la investigación de campo realizada, se desglosa a partir del capítulo 5.

Dividimos el marco teórico en tres capítulos, que son los tres ejes temáticos sobre los que se asienta el estudio. En primer lugar, las estrategias de aprendizaje (capítulo 2) para estudiar el estado de la cuestión de las estrategias de aprendizaje de lenguas en relación con todas las destrezas. En el capítulo 3 nos centramos en las estrategias de lectura: eje fundamental en nuestra investigación, y, por último, el capítulo 4 estará dedicado al contexto y a la metodología AICLE.

Respecto a la estructura del marco teórico, los capítulos 2 y 3 sobre estrategias tienen una estructura similar: ambos comienzan con la definición del concepto que vamos a estudiar y se ocupan de las diferentes taxonomías. También revisamos distintos modelos de enseñanza-aprendizaje de estrategias y resaltamos el papel de las variables individuales y contextuales. El capítulo 4 dedicado a AICLE, se estructura de manera diferente. Aunque también comienza con la definición del concepto, este capítulo se centra en la historia de AICLE y metodologías similares. Finaliza con una revisión crítica de los estudios centrados en tres aspectos: lingüísticos, de contenido y afectivos, cognitivos y sociales.

El marco teórico fundamenta el trabajo de campo realizado, que presentamos a partir del capítulo 5. En primer lugar, ofrecemos una descripción de los contextos educativos de las tres escuelas objeto de estudio. Tras esta presentación, recogemos las preguntas de investigación y sus hipótesis en el capítulo 6. Se trata de cinco preguntas que estudian el efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en diferentes aspectos: conocimiento estratégico de lectura, uso de estrategias, transferencia a otras destrezas, motivación y actitudes hacia las lenguas y, finalmente, autopercepción del éxito y percepción de dificultades.

A continuación, nos centramos en la metodología de la investigación, en el capítulo 7. Este capítulo comienza con la descripción de la muestra dividida en los tres contextos que vamos a estudiar (AICLE+, AICLE e ILE). También describimos los instrumentos utilizados para la recogida de datos e incluimos su muestra en los Apéndices. La siguiente parte de este capítulo es fundamental en la tesis, ya que describe los entrenamientos estratégico-metacognitivos y su temporalización. Este capítulo finaliza con la metodología de análisis de los resultados y el análisis de la fiabilidad y validez del diseño de investigación.

El capítulo 8 se centra en los resultados de nuestra investigación. Está organizado siguiendo las cinco preguntas de investigación y sus correspondientes hipótesis. En primer lugar, presentamos los resultados del efecto del entrenamiento en el conocimiento estratégico de lectura. En esta parte es dónde medimos realmente la efectividad de nuestro entrenamiento. Posteriormente, nos centramos en el efecto del entrenamiento en el uso de estrategias. El siguiente apartado se centra en la transferencia de estrategias entre destrezas. Específicamente, estudiamos si las destrezas que trabajamos en el entrenamiento, centrado en lectura, se transfieren a la comprensión oral y a la expresión escrita. Además, medimos si el entrenamiento tiene algún efecto en la motivación y las actitudes hacia las lenguas. Por último, estudiamos el efecto en la autopercepción del éxito y la percepción de dificultades. En estas cinco preguntas de investigación incluimos el aspecto longitudinal.

Finalmente, el capítulo 9 recoge las conclusiones. Incluimos la interpretación de los resultados de nuestro estudio, así como las limitaciones. Además, terminamos con las perspectivas que se podrían tomar en futuras investigaciones.

Primera parte: El contexto teórico

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

2.1. Introducción

Las estrategias de aprendizaje de lenguas son un elemento central en esta investigación, por lo que serán el punto inicial del contexto teórico. Aunque se trata de un campo de investigación relativamente joven, ya que las primeras investigaciones datan de los años sesenta-setenta, ha tenido un gran desarrollo, especialmente con la concepción actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en el que el estudiante es el centro del proceso (Madrid, 2000).

En este capítulo, abordaremos las cuestiones más relevantes en la investigación de las estrategias de aprendizaje de lenguas. En primer lugar, analizaremos la definición del concepto *estrategia* desde su origen hasta la actualidad, revisando distintos estudios a favor y en contra de este término. Además, consideraremos las taxonomías más importantes que se han propuesto en este campo y las investigaciones que se han suscitado. Resaltaremos la importancia de la metacognición que, es indispensable en la actual concepción de las estrategias de aprendizaje. También destacaremos la importancia que tienen las variables contextuales e individuales en los resultados de las investigaciones. Por último, nos centraremos en la enseñanza-aprendizaje de estas estrategias, considerando el debate sobre cómo debe ser este proceso.

2.2. Definición: ¿Qué son las estrategias de aprendizaje de lenguas?

Como señalan Macaro (2010) y Griffiths (2013), entre otros, la definición de *estrategia* no está clara en la literatura, siendo frecuentemente intercambiada por otros términos como *destreza*, *habilidad*, *objetivo*, *técnica* o *plan*. Diversos estudios han mostrado y tratado de resolver esta ambigüedad a lo largo de los años. Ya en la década de los ochenta, Bialystok (1983) explica: “there is little consensus in the literature concerning either the definition or the identification of language learning strategies” (p. 100) y O’Malley *et al.* (1985) señalan que existe cierta confusión al respecto. La ambigüedad del término y la falta de consenso todavía siguen presentes, como demuestra

la gran cantidad de trabajos más recientes que han tratado el tema de la definición (Oxford, 1990, 2011; Oxford & Cohen, 1992; Dörnyei, 2005; Griffiths, 2008, 2013; Macaro, 2010).

En esta sección, vamos a repasar las diferentes definiciones que se han dado a lo largo de la literatura de lo que se considera *estrategias de aprendizaje de lenguas* y, además, estableceremos la definición que usaremos a lo largo de esta investigación.

La investigación en el campo de las estrategias de aprendizaje tiene alrededor de cuarenta años y ha tenido un carácter intermitente (Griffiths, 2003): mientras que en los años ochenta-noventa, se produjeron numerosos estudios, la mayoría descriptivos, posteriormente se perdió interés “judging by limited reported research and few related conference presentations. Recently, however, a number of new investigations have reinvigorated the field” (Chamot, 2005b, 112).

El término *estrategia* proviene de la jerga militar, como señalan Griffiths (2003, 2013) y Oxford (1990, 2011), entre otros, y comienza a usarse en Rubin (1975), uno de los estudios iniciales y de mayor importancia sobre estrategias. Estos primeros estudios, aparte de Rubin (1975), pretenden identificar las estrategias que usan los buenos estudiantes para incorporarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Stern 1975, Naiman *et al.*, 1978). En su primer trabajo, Rubin (1975) define las estrategias de aprendizaje de lenguas como: “the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge” (p. 43).

La intención de identificar las estrategias que usaban los buenos estudiantes, que hemos mencionado, sigue apareciendo en las investigaciones hasta los noventa (O’Malley & Chamot, 1990; Stern, 1992) e incluso en la actualidad se ha continuado con estudios similares (Takeuchi, 2003).

Como resume Chamot (2005b) al revisar este tipo de estudios:

“These studies identified the good language learner as one who is mentally active learner, monitors language, makes use of prior linguistic and general knowledge, uses various memorization techniques, and asks for clarification” (p. 115).

En los años noventa, Oxford (1990) amplía la definición de estrategias de aprendizaje de lenguas a “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed and more transferable situations” (p. 8).

O'Malley y Chamot (1990), en otro de los trabajos transcendentales para el campo, definen las estrategias de aprendizaje de lenguas como: “the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information” (p. 1). Estos autores se basan en la psicología cognitiva de Anderson (1980) para desarrollar, además, un marco teórico en el que asentar sus investigaciones. Según esta concepción, el lenguaje es una habilidad cognitiva que puede explicarse dentro de esta teoría. La concepción cognitiva de las estrategias de aprendizaje implica que el aprendiz es un participante activo del proceso de enseñanza-aprendizaje capaz de elegir estrategias y de regular su propio aprendizaje (Griffiths, 2013).

Chamot (2005b) posteriormente rediseña su definición como: “procedures that facilitate a learning task” (p. 112). Además, incluye el carácter consciente, orientado hacia los objetivos, pudiéndose automatizar al convertirse en algo familiar tras repetirlo varias veces.

Woodrow (2005), al revisar estas definiciones, propone incorporar las creencias y opiniones del estudiante, definiendo las estrategias de aprendizaje de lenguas como: “language learner strategies may be considered as conscious attempts by the learner to facilitate or improve learning based on personal beliefs about the learning process” (p. 90).

Macaro (2006) va un paso más allá en su intento de definir lo que es una estrategia y busca describir un marco teórico en el que englobar las estrategias de aprendizaje y proponer un modelo de funcionamiento de las mismas. El investigador sigue trabajando en el marco teórico basado en la psicología cognitiva y propone no definir las estrategias de aprendizaje *a priori*, sino describir sus características. Esta propuesta distingue entre *estrategias de aprendizaje* y *actividad inconsciente*, uno de los aspectos más controvertidos en la definición del concepto. La propuesta también considera las relaciones entre las propias estrategias de aprendizaje: para que una estrategia sea efectiva se debe combinar con otras de manera simultánea o en secuencia para formar grupos de

estrategias. Los estudiantes eficientes las utilizan en grupos dependiendo de la tarea y los contextos a los que se enfrenten (Macaro 2001, 2003, 2006). Los grupos de estrategias pueden combinarse entre sí y, de acuerdo con la propuesta, estos agrupamientos pueden no funcionar si las estrategias que lo forman no están organizadas correctamente. Las estrategias se agrupan en la memoria de trabajo en lo que el autor llama *clusters* (grupos) y se pueden combinar. Algunos estudios, como Macaro (2001), han demostrado que agrupar estrategias es más efectivo que usarlas de manera secuencial.

Además, Macaro (2006) se ocupa de la transferencia de las estrategias. Según él, estas se adaptan a la situación de aprendizaje y se pueden transferir de una a otra. El mecanismo de transferencia funciona emparejando patrones cuando los hablantes detectan similitudes entre tareas en las que aplican estrategias. La automatización de estrategias está relacionada con la transferibilidad: cuando una estrategia se repite y funciona en una determinada situación se convierte en automática. Según O'Malley y Chamot (1990) "the issue of transfer is far from being resolved" (p. 8). Trataremos la transferencia de estrategias en capítulos siguientes.

Por último, una de las definiciones más recientes es la que propone Griffiths (2013) y que Griffiths y Oxford (2014) definen como una de las más simples y que más se acerca al quid de la cuestión, ya que incluye el concepto de *regulación*: "language learner strategies are activities consciously chosen by learners for the purpose of regulation their own language learning" (p. 15). Esta definición eliminaría la confusión con otros conceptos como *habilidades*, *estilos* o *estrategias de comunicación* ya que incluye las características de consciencia, actividad y auto-regulación.

Liang (2009) recoge los tres aspectos más controvertidos en las diferentes definiciones propuestas en el campo: en primer lugar, se trata del aspecto observable/ no observable de las estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, el autor señala el desacuerdo sobre si las estrategias se consideran *comportamientos*: algunos autores consideran las estrategias como *comportamientos* o *acciones* y otros como *pensamientos* (*thoughts*). El último aspecto se refiere al componente consciente/ no consciente de las estrategias de aprendizaje: mientras que algunos autores defienden que las estrategias de aprendizaje son conscientes (Woodrow, 2005; Griffiths, 2013), otros evitan distinguir entre el aspecto consciente o inconsciente de las estrategias. Como señala Liang (2009),

“many researchers avoid making clear distinction on the issue of consciousness, and some suggest that learners cope with new information by deploying strategies consciously with repeated application and self-adaptation” (p. 199).

Tabla 2.1

Definiciones del concepto estrategias de aprendizaje.

Autores	Definición “estrategias de aprendizaje”
Rubin (1975)	“...techniques or devices which learner may use to acquire knowledge” (p. 43).
Oxford (1990)	“Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed and more transferable situations” (p. 8).
O’Malley y Chamot (1990)	“Special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn or retain information” (p. 1).
Stern (1992)	“Learners engage in activities to achieve certain goals ... a choice of procedures, ... some form of long term planning” (p. 261).
Chamot (2005b)	“...procedures that facilitate a learning task” (p. 112).
Woodrow (2005)	“Conscious attempts by the learner to facilitate or improve learning based on personal beliefs about the learning process” (p. 90).
Griffiths (2013)	“Activities consciously chosen by learners for the purpose of regulation their own language learning” (p. 15).

La Tabla 2.1 nos muestra las diferentes propuestas que hemos presentado respecto a la definición de las *estrategias de aprendizaje de lenguas*. Griffiths y Oxford (2014) concluyen, al revisar la historia de las diferentes definiciones, que no se debería abandonar la búsqueda de una definición común, ya que es esencial para continuar la investigación en este campo. Sin embargo, a efectos prácticos, proponen no categorizar las estrategias a priori, sino hacer una taxonomía *post-hoc* basada en el contexto y los resultados de la investigación:

“Learning strategies are too diverse a phenomenon to be categorised in such a way as will be appropriate for all learners, in every situation, studying for any goal. It is recommended that if strategies need to be grouped for a particular research purpose, it should be done and justified on a case-by-case basis according to the individuals, targets and contexts involved” (p. 50).

2.2.1. Características fundamentales en la definición de estrategias de aprendizaje de lenguas

Como hemos mencionado, la definición del término *estrategia* es complicada. Por ello, Griffiths (2008, 2013) propone que toda definición tiene que incluir y aclarar seis características fundamentales basadas en los resultados de las investigaciones de las últimas décadas. Estas características definen las estrategias de aprendizaje y las diferencian de otros conceptos. Están recogidas en la Figura 2.1 y las comentamos de manera individual a continuación.

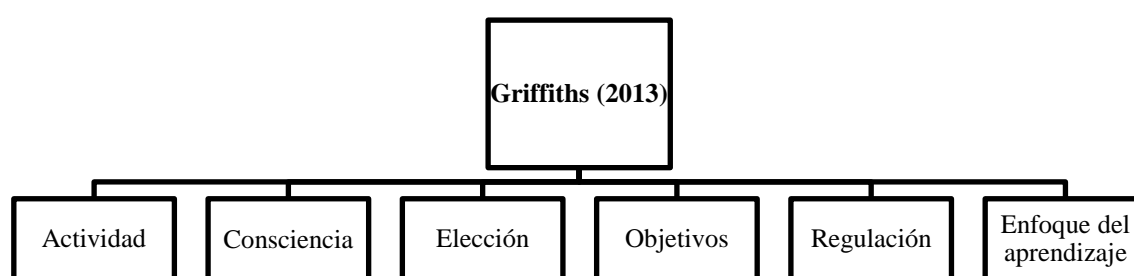


Figura 2.1. Características fundamentales en la definición de *estrategias*. Fuente: Griffiths (2013).

i) Actividad

En primer lugar, una característica controvertida de la definición de estrategias es su naturaleza *activa* (frente a *pasiva*). Desde la definición de Rubin (1975) se incluye este concepto: las estrategias son lo que hacen los estudiantes. Esta distinción de *actividad* diferencia a las *estrategias* de los *estilos de aprendizaje*, ya que los últimos delimitan cómo los estudiantes prefieren aprender. En Griffiths y Cansiz (2015) se diferencian estos dos conceptos en la forma de expresarlos: las estrategias de aprendizaje se expresan mediante verbos (por ejemplo: pedir ayuda) y los estilos de aprendizaje a través de adjetivos (por ejemplo: visual).

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo en este punto. Por ejemplo, Macaro (2006, 2010) propone que las estrategias son actividades mentales. Otros autores como (Oxford, 1990), en su famosa clasificación SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), considera a las actividades físicas como parte de las estrategias de aprendizaje. Griffiths (2013) señala que es la responsabilidad del investigador tomar la decisión de

iii) Elección

Según Griffiths (2013) “it would seem self-evident that strategies are chosen by learners, since it would, in any practical sense, be impossible to force them to employ strategies under their will” (p. 10). Sin embargo, en la elección de estrategias intervienen muchas variables. Griffiths (2013) resume dichos factores en individuales, contextuales y de propósito (*purpose*). Dentro de los factores individuales entrarían aspectos como la motivación, personalidad, cultura, ansiedad, autoestima, nivel de lengua, etc. Los contextuales se refieren a situación de aprendizaje (Freed, 1998; White, 2003; Griffiths, 2008). Por último, los factores de propósito u objetivo se refieren a las razones por las cuales se habla o estudia la lengua: no es lo mismo estudiar una lengua por placer que para aprobar un examen, por ejemplo; las estrategias seleccionadas serán muy diferentes en estos dos casos.

iv) Objetivos

Muchos autores (Chamot, 2001; Cohen, 2003; Macaro, 2006; Oxford, 2011) están de acuerdo con que las estrategias de aprendizaje se orientan hacia objetivos. Este matiz las distingue de las habilidades (*skills*). Las habilidades se refieren a la manera en que se usa la lengua: leer, hablar, escribir y escuchar e, incluso, se pueden usar como estrategia. Sin embargo, las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas son “activities chosen by learners to achieve a learning goal” (Griffiths, 2013, p. 12), por lo que, en definitiva, el matiz del objetivo (*goal*) es fundamental en la definición.

v) Regulación

Wenden (1991) establece que los hablantes/ estudiantes de segundas lenguas utilizan las estrategias de aprendizaje para regularizar y controlar su aprendizaje. Esta característica debe aclararse en la definición de estrategias de aprendizaje. Actualmente, Dörnyei (2005) y Dörnyei y Skehan (2003) utilizan un concepto similar: la auto-regulación, que consideraremos más adelante.

vi) Enfoque del aprendizaje

Griffiths (2013) diferencia en este punto los conceptos *estrategias de comunicación* y *estrategias de aprendizaje*, que a veces se intercambian. La idea clave es que las estrategias de comunicación se usan para facilitar la interacción. Es decir, sirven para propósitos exclusivamente comunicativos y una vez que estos estén adquiridos o automatizados, se pueden abandonar. Sin embargo, las estrategias de aprendizaje regulan el desarrollo de la lengua en todas sus dimensiones.

En definitiva, hemos revisado seis conceptos fundamentales para la definición del concepto *estrategias de aprendizaje de lenguas*. Toda definición deberá, por tanto, tener en cuenta estos aspectos para considerarse completa.

2.2.2. Críticas al concepto de *estrategia*

Como hemos comentado, el concepto de *estrategia* no ha estado exento de controversia. Diferentes autores (Rees-Miller, 1993; Dörnyei & Skehan, 2003; Dörnyei, 2005; Macaro, 2006, 2007, 2010; Manchón, 2008) han criticado no sólo el concepto *estrategias de aprendizaje de lenguas*, sino también la falta de consenso entre investigadores, así como la carencia de un marco teórico definido y avalado con investigaciones. Las críticas han llegado incluso a cuestionar la mera existencia de las estrategias de aprendizaje (Griffiths, 2013).

Dmitrenko (2017) resume los aspectos criticados en ocho: definición del concepto, marco teórico, categorización, contexto de uso, correlación entre uso de estrategias y competencia, enseñanza y aprendizaje, metodología de investigación y análisis de datos. En esta sección nos vamos a ocupar principalmente de los aspectos relacionados con la definición, que resultan fundamentales para acometer cualquier estudio sobre estrategias.

Dörnyei y Skehan (2003) y Dörnyei (2005) en su crítica al concepto de estrategias, señalan que en el campo de la psicología de la educación se abandonó el término de estrategias de aprendizaje en los años noventa:

“They simply dropped the term “strategy” (which seemed to cause most of the confusion) and focused instead on what was seen as the essence of strategic learning: the learner’s conscious and proactive contribution to the enhancement of his/ her own learning process” (p. 611).

Estos autores defienden el abandono del término *estrategias de aprendizaje*, ya que causa problemas para los investigadores por no ser un concepto claro. El término que propugnan para cubrir este ámbito de la investigación es *auto-regulación*, definida por Zimmerman y Risemberg (1997) como el grado con el que los individuos son participantes activos de su propio aprendizaje, incluyendo componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y del contexto. El uso de este término, siempre según Dörnyei y Skehan (2003), elimina la controversia entre *estrategia*, *habilidad*, *consciencia*, *proceso mental*, etc. no porque estos temas se hayan resuelto, sino porque han cambiado el énfasis del producto al proceso.

En relación con esta crítica, Hu (2016) defiende que:

“such quick dismissal of language strategy research as a field is misguided and does a disservice to numerous language learners. It is precisely because of the perceived flaws of the extant research that we need renewed and more robust research efforts now and in the future” (p. 326).

Manchón (2008) también realiza una revisión de la investigación sobre estrategias de lenguas proponiendo su propia definición de estrategias como “mental actions at the service of self-imposed or other imposed long-term learning goals or immediate goals pursued in the completion of language tasks” (p. 239). Esta autora critica la falta de un marco teórico que acompañe a los resultados de investigaciones sobre estrategias: “perhaps the most telling feature of this research is that the proposed effects on ‘learning’ of strategy instruction were rarely discussed with reference to a model, theory or hypothesis of second language acquisition” (p. 224). Esta visión es compartida por otros autores como Hassan *et al.* (2005) o Macaro (2010).

Podemos resumir las críticas mencionadas en la siguiente cita de Madrid (2000):

“Unless the SLA/ FLA strategy paradigm finds a consistent conceptual framework in which linguistic acquisition, language learning in classroom settings, and cognitive psychology are combined and their scope limited, language acquisition strategy researchers will continue to offer biased taxonomies of language learning strategies” (p. 1).

Sin embargo, a pesar de las críticas, investigadores como Oxford, Griffiths o Chamot abogan por la continuidad de la investigación en el campo debido a su relevancia.

Ejemplo de ello son los recopilatorios que han aparecido en la última década sobre estados de la cuestión de la investigación en estrategias, como Chamot (2005b), Cohen y Macaro (2007), Macaro (2010) y la publicación de una edición especial en la revista *System* editada por Griffiths y Oxford en 2014. Estas publicaciones muestran la importancia que aún tiene la investigación de estrategias de aprendizaje. Resumido en las palabras de Chamot (2005b):

“Learning strategies are important in second language learning and teaching for two major reasons. First, by examining the strategies used by second language learners during the language process, we gain insights into the metacognitive, cognitive, social and affective process involved in language learning. The second reason supporting research into language learning strategies is that less successful language learners can be taught new strategies, thus helping them become better language learners” (p. 112).

En conclusión, hemos visto diferentes definiciones, muchas de ellas similares, que se han propuesto desde mediados de los setenta hasta la actualidad. El tema de la definición y lo apropiado del término en el campo no está del todo zanjado. En resumen, mientras que algunos autores reivindican el abandono del término *estrategias de aprendizaje*, la propuesta de Griffiths (2013) y Griffiths y Oxford (2014) se basa en definir las características de las estrategias de aprendizaje *post-hoc* y no guiarse por estrategias y definiciones previamente establecidas. Según estas dos investigadoras, por muchos problemas y controversias que haya con el término *estrategias de aprendizaje*, este debe seguir vigente: “the slippery strategy concept hangs on tenaciously, and refuses to be so easily dismissed. This is evidenced by an ongoing stream of publications on the subject (Chamot, 2008; Cohen & Macaro, 2007; Griffiths, 2008; Cohen 2011; Oxford, 2011)” (p. 6). Esta postura es defendida también parcialmente por Macaro (2006, 2010) que aboga por definir las características de las estrategias en vez de dar una definición del concepto en sí, como hemos visto.

2.3. Taxonomías sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas

Aunque, en la actualidad, se rechaza la categorización tajante de las estrategias de aprendizaje ya que no han resultado esclarecedoras para la investigación, a lo largo de la historia se han propuesto diferentes taxonomías. Presentamos las fundamentales a continuación.

El principio de la investigación sobre estrategias de aprendizaje se basa en la observación de los buenos estudiantes. Ya en los setenta, Rubin (1975) señala seis estrategias que caracterizaban al *buen estudiante*. Son las siguientes:

- Deducir/ inferir
- Comunicar
- Gestionar las inhibiciones
- Practicar
- Monitorizar
- Prestar atención al significado

En trabajos posteriores, Rubin (1981) divide estas estrategias en dos grupos: *directas* e *indirectas* dependiendo de su relación (directa o indirecta) con el éxito en el aprendizaje. Dentro de las directas incluye:

- Clarificar
- Monitorear
- Memorizar
- Deducir
- Practicar

Por otro lado, en las indirectas entran:

- Crear oportunidades para practicar
- Trucos para hablar

Naiman *et al.* (1978) propone una clasificación alternativa basándose en los resultados de sus investigaciones sobre las estrategias que usan los buenos aprendices de lenguas. La clasificación recoge estrategias primarias, que usan todos los aprendices y secundarias que sólo utilizan algunos (ver Figura 2.3).

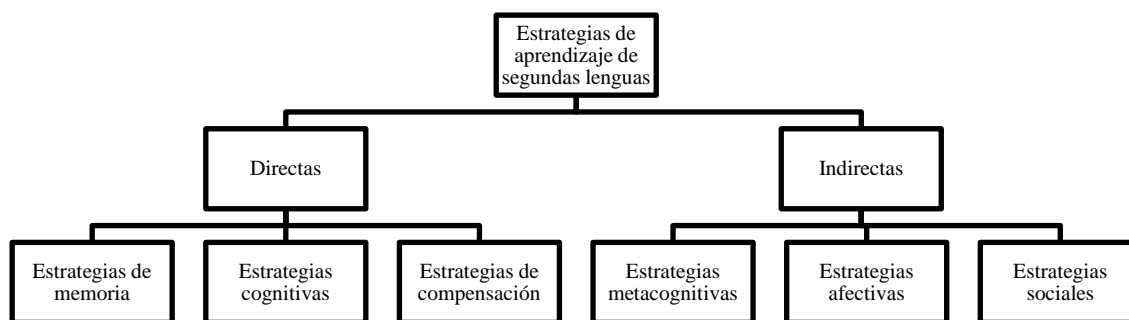


Figura 2.3. Clasificación Naiman *et al.* (1978). Fuente: Naiman *et al.* (1978).

Oxford (1990) basándose en los conceptos establecidos por Rubin (1981) también continúa con la clasificación de estrategias en *directas* e *indirectas*. Las estrategias directas se componen de *estrategias de memoria*, *cognitivas* y de *compensación*, mientras que las indirectas están relacionadas con *estrategias metacognitivas*, *afectivas* y *sociales*. Esta clasificación es la conocida *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) y como señalan Macaro (2010) y Chamot (2004), entre otros, es probablemente la más popular y utilizada en el campo. Se trata de un instrumento estandarizado que cuenta con variantes para estudiantes de diferentes lenguas. Sus componentes son los siguientes:

- Las *estrategias de memoria* tratan la manera en la que los alumnos estudian la lengua. Por ejemplo, usar tarjetas de vocabulario.
- Las *estrategias cognitivas* tratan la manera en la que los alumnos adquieren conocimiento de la lengua.
- Las *estrategias de compensación* tratan la manera en la que los alumnos compensan sus limitaciones en el conocimiento de la lengua como gesticulaciones, etc.
- Las *estrategias metacognitivas* tratan la manera en la que los alumnos controlan el proceso de aprendizaje como, por ejemplo, la autoevaluación.

- Las *estrategias afectivas* tratan la manera en la que los estudiantes manejan sus sentimientos; por ejemplo, relajación.
- Las *estrategias sociales* tratan la manera en la que los alumnos interactúan con otros; por ejemplo, preguntar o hablar en la clase.

Estudios como Nyikos y Oxford (1993), Green y Oxford (1995), Bedell y Oxford (1996), Oxford (1996), Cohen *et al.* (1998), Wharton (2000) y Bruen (2001) han usado este cuestionario para recoger datos sobre estrategias de sus participantes y para correlacionarlos con otras variables como sexo, nivel de L2, etc.

En este sentido, Hsiao y Oxford (2002) realizan un estudio para comparar tres de las clasificaciones más usadas en el campo: Oxford (1990), O'Malley y Chamot (1990) y Rubin (1981). Para ello, estudiantes de ILE en la universidad de Taiwan (N = 537) completan un cuestionario con cincuenta ítems. Los resultados apuntan que la clasificación de Oxford (1990), SILL, es la que mejor representa la variedad de estrategias de los participantes ya que es la que recoge de manera más consistente la información de los cuestionarios.

Sin embargo, el hecho de que esta clasificación haya sido ampliamente utilizada y que haya tenido cierta validez científica no significa que esté exenta de críticas, como han señalado algunos autores, como Griffiths (2013), LoCastro (1994), Ellis (1994), Stern (1992), e incluso la propia Oxford (2011). La investigación de Hsiao y Oxford (2002) que estamos comentando, concluye que, pese a ser el cuestionario que mejor recoge la información, no es perfecta: “strategy taxonomy is the most consistent with learners’ strategy use, although this model did not produce a fully adequate fit to the data” (p. 368).

De hecho, en trabajos posteriores, Oxford (2011) reduce las categorías a cuatro: *cognitivas, afectivas, socioculturales-interactivas* y *meta-estrategias*. Igualmente, Cohen y Dörnyei (2002) proponen reducir las seis categorías de SILL a cuatro:

- Cognitivas
- Metacognitivas
- Afectivas

Como se observa, los cambios son más de nomenclatura de las estrategias que de concepto (ver Figura 2.5). Incluso, como señala Griffiths (2013), se podrían distribuir en dos categorías: *cognitivas* y *metacognitivas*, englobando estas últimas las afectivas y sociales (ver Figura 2.4). Las *estrategias cognitivas* se usan para relacionarse directamente con el material que se va aprender/ estudiar y las *metacognitivas* se usan para controlar esas relaciones.

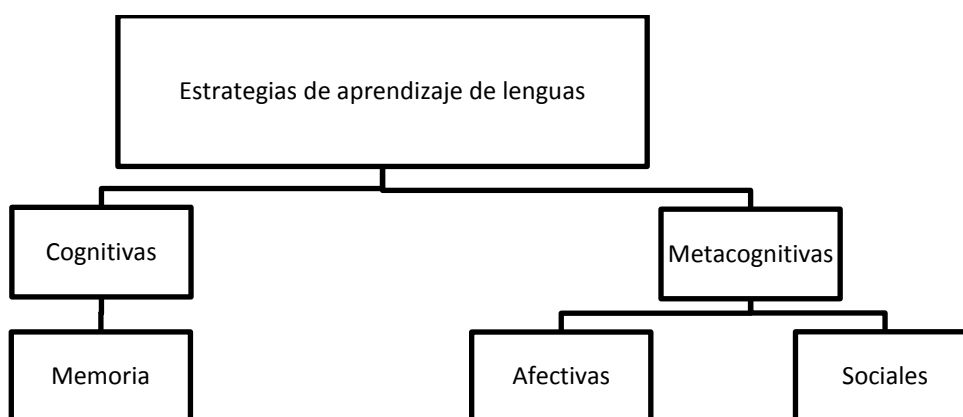


Figura 2.4. Clasificación propuesta por Griffiths (2013). Fuente: Griffiths (2013).

Como hemos dicho, las *estrategias cognitivas* son todas aquellas que tratan directamente con el material que se va a aprender, antes llamadas *directas*. Dentro de ellas, están las de *memoria* que tratan sobre recordar el vocabulario que se ha aprendido. Por otro lado, las estrategias metacognitivas, antes llamadas *indirectas*, son aquellas que se relacionan con el control del proceso de aprendizaje. Estas están divididas en estrategias *afectivas*, que controlan las emociones, y las *sociales* que tratan el control de las interacciones. La Figura 2.5 muestra la evolución de la clasificación de estrategias desde la presentación de SILL por Oxford (1999) a la propuesta de Griffiths (2013).

Evolución de la clasificación "Strategy inventory for language learning" (SILL).

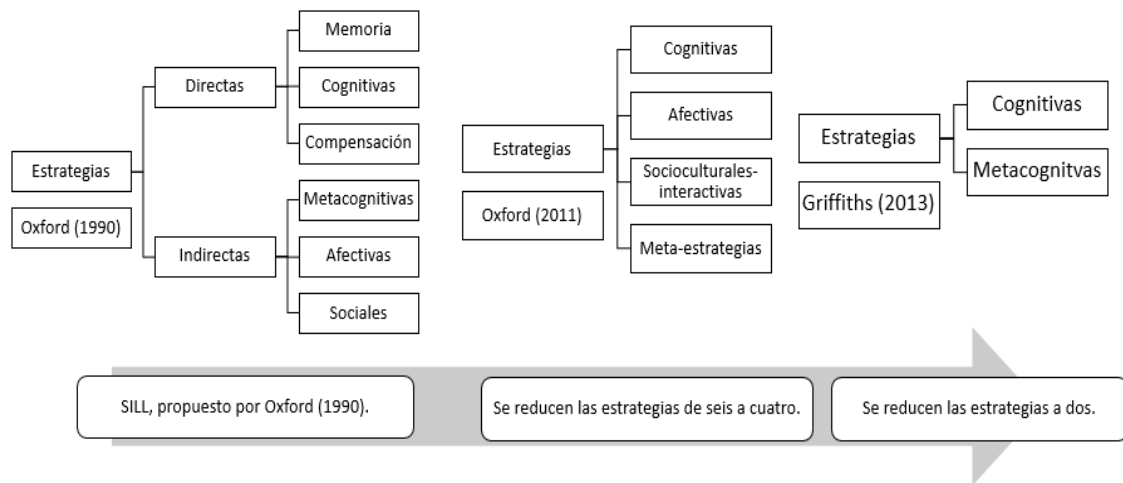


Figura 2.5. Evolución de la clasificación de estrategias desde Oxford (1990) hasta Griffiths (2013).

Por otro lado, las investigaciones de O'Malley *et al.* (1985) durante los años ochenta en los Estados Unidos también dieron lugar a una de las clasificaciones más importantes, respaldadas por la teoría cognitiva de Anderson (1983, 1985, entre otros). O'Malley *et al.* (1985) proponen una clasificación de tres grupos: *estrategias cognitivas*, *metacognitivas* y *sociales*, en las que recogían veintiséis estrategias definidas. Este resultado se basó en datos sobre las estrategias que usaba el alumnado de ILE de secundaria.

En trabajos posteriores, O'Malley y Chamot (1990) recogen más datos teniendo en cuenta otras lenguas extranjeras, otros contextos como el universitario, etc. lo que lleva a una reorganización de su clasificación inicial cambiando las estrategias sociales por socio-afectivas que, además de incluir las estrategias de colaboración con los demás, suma las emociones y actitudes y su gestión, un aspecto novedoso en aquel momento. Así queda recogido en O'Malley y Chamot (1990):

- Estrategias metacognitivas:
 - Organizadores previos
 - Atención dirigida
 - Atención selectiva
 - Autoadministración

- Autoevaluación
- Estrategias cognitivas:
 - Clarificación/ verificación
 - Predicción/ inferencia inductiva
 - Razonamiento deductivo
 - Práctica
 - Memorización
 - Monitoreo
 - Contextualización
 - Toma de notas
 - Agrupamiento
- Estrategias socio-afectivas:
 - Cooperación
 - Aclarar dudas

A partir de estos estudios, Stern (1992) presenta una clasificación de cinco categorías, que son cambios más de nomenclatura que de contenido. Las estrategias incluidas por Stern (1992) son:

- Estrategias de gestión y planificación
- Estrategias cognitivas
- Estrategias de comunicación
- Estrategias interpersonales
- Estrategias afectivas

Posteriormente, O'Malley *et al.* (2006) reorganizan las estrategias en dos grupos: en primer lugar, las *estrategias metacognitivas*, que contienen las de planificación, monitorización, control y evaluación del aprendizaje de lengua y de la efectividad de las estrategias y, en segundo lugar, las *estrategias basadas en las tareas*, que se subdividen en cuatro grupos: usa tu imaginación, usa tus recursos, usa tus capacidades organizativas y usa lo que sabes. En el presente trabajo de investigación

nos basamos en este modelo para la parte experimental. La Figura 2.6 muestra la evolución de la clasificación de O'Malley *et al.* (1985) hasta la actualidad.

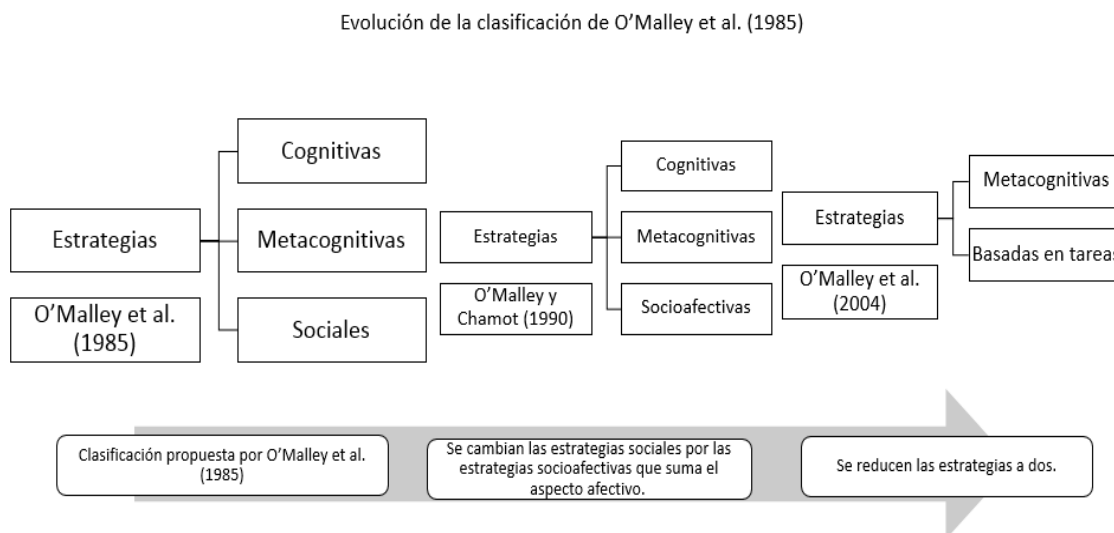


Figura 2.6: Evolución de la clasificación de O'Malley *et al.* (1985).

Añadimos otra clasificación establecida por Griffiths (2003), denominada *English Language Strategy Inventory* (ELLSI), creada por esta autora para su tesis doctoral y desechada por ella misma en investigaciones posteriores (Griffiths, 2013), dada la dificultad de asignar ítems a las categorías siguiendo criterios estadísticos.

Otra clasificación es la de Cohen, Oxford y Chi (2003) llamada *Learning Style Survey*, la cual utiliza una aproximación diferente a todas las anteriores y clasifica las estrategias dependiendo de las competencias lingüísticas (*listening, vocabulary, speaking, reading, writing* y *translation*).

Por último, una propuesta reciente es la de Macaro (2006), mencionada en la sección anterior. Como comentábamos, ha sido uno de los intentos más recientes de creación de un marco teórico y un modelo de funcionamiento para las estrategias de aprendizaje. Esta propuesta incluye una clasificación de estrategias en cognitivas y metacognitivas. Las *estrategias metacognitivas* monitorizan y evalúan a las estrategias cognitivas utilizadas. Por lo tanto, las estrategias se clasificarían en aquellas que están directamente relacionadas con la memoria operativa (*cognitivas*) y aquellas que velan por ellas, como planificar, evaluar, monitorizar (*metacognitivas*). Macaro (2006) propone que las afectivas estén dentro de las metacognitivas, siendo esto una diferencia respecto a

O'Malley y Chamot (1990). La razón de este cambio reside en que las estrategias afectivas requieren conocerse a uno mismo como estudiante mediante el monitoreo de aprendizaje. Por otro lado, las *estrategias sociales* estarían agrupadas con las cognitivas y metacognitivas.

La Tabla 2.2 muestra un resumen de las clasificaciones más importantes, su evolución y algunos de los estudios empíricos más destacados que se han realizado aplicándolas.

Tabla 2.2

Resumen de las clasificaciones de estrategias más importantes, su evolución y algunos de los estudios empíricos.

Clasificaciones	Evolución/ propuestas posteriores	Estudios empíricos
<i>Strategy Inventory for Language Learning (SILL)</i> Oxford (1990)	Oxford (2011) Griffiths (2013)	Nyikos & Oxford (1993) Green & Oxford (1995) Bedell & Oxford (1996) Oxford (1996) Cohen <i>et al.</i> (1998) Wharton (2000) Bruen (2001)
O'Malley <i>et al.</i> (1985)	O'Malley & Chamont (1990) Stern (1992) O'Malley <i>et al.</i> (2006)	O'Malley <i>et al.</i> (1985) O'Malley & Chamot (1990) Stern (1992) O'Malley <i>et al.</i> (2006)
<i>English Language Strategy Inventory (ELLSI)</i> Griffiths (2003)	-	Griffiths (2003)
<i>Learning Style Survey</i> Cohen, Oxford & Chi (2003)	-	Cohen, Oxford & Chi (2003)
Macaro (2006)	-	Macaro (2006)

En resumen, como concluye Zenotz (2009), las clasificaciones que hemos presentado tienen elementos comunes como son la presencia de estrategias metacognitivas, cognitivas y sociales. Además, se han ido añadiendo elementos afectivos o de creencias personales.

Sin embargo, es necesario señalar que no existe ninguna clasificación exacta para el campo de investigación, como evidencia la crítica constante a las clasificaciones de estrategias de autores como, por ejemplo, Cohen y Dörnyei (2002), LoCastro (1994) u

Oxford y Cohen (1992). Es por ello que Griffiths (2008, 2013) propone evitar clasificar las estrategias para hacer una categorización *post-hoc*, basándose en las características específicas del grupo e interpretar los resultados teniendo en cuenta los factores individuales de la muestra como los objetivos o el ambiente de aprendizaje:

“If strategies need to be grouped for a particular research project, the grouping should be done on a case-by-case basis and justified according to the particular learners, situations and goals involved and the purpose for which the research is carried-out. Pre-existing classification systems should be considered with care in the light of the intended participants, the learning purpose and the context in which they are to be used” (Griffiths, 2013, p. 44-45).

Griffiths y Oxford (2014) opinan que esta metodología es una buena solución provisional, pero, sin embargo, señalan que los investigadores deben seguir trabajando de manera colaborativa para diseñar una categorización de estrategias que se pueda aplicar a la mayoría de las investigaciones.

2.4. La importancia de la metacognición

El concepto de *metacognición* es de vital importancia para este trabajo. En este apartado, trataremos este concepto en el marco de las estrategias de aprendizaje y lo retomaremos en el siguiente capítulo, ya que es un tema central de la tesis doctoral.

Para la definición del concepto *metacognición* encontramos varias acepciones. Por ejemplo, Aebersold y Field (1997) utilizan la etimología para definirlo: *meta* significa detrás y *cognición*, es el acto o proceso del conocimiento. La metacognición, por tanto, se refiere a comprender el proceso del conocimiento, es decir, a la capacidad que tenemos las personas de reflexionar sobre nuestro propio pensamiento y cómo aprendemos.

Según Flavell (1976, 1987), uno de los principales especialistas en este campo, la metacognición implica dos componentes: el conocimiento metacognitivo (conocer) y las experiencias metacognitivas (controlar). Utilizamos el conocimiento metacognitivo para controlar las experiencias metacognitivas. Este control que ejercemos sobre nuestro conocimiento cognitivo depende de cuatro componentes que interaccionan entre sí: *conocimientos metacognitivos*, *experiencias metacognitivas*, *metas cognitivas* y el *uso de estrategias*. En definitiva, para este autor el conocimiento metacognitivo, es decir, el conocimiento de la propia cognición, es clave en la actividad cognitiva.

Anderson (2002, 2005) define la metacognición como “thinking about thinking” (p. 1) y propone un modelo que se divide en cinco componentes primarios, que son los siguientes:

- Prepararse y planificar el aprendizaje: se refiere a seleccionar objetivos y a la planificación de las tareas antes de empezar a trabajar.
- Seleccionar y usar las estrategias de aprendizaje: está relacionado con el conocimiento que el alumnado tiene de las estrategias antes de utilizarlas y con la adecuada selección de ellas de acuerdo con la tarea a realizar.
- Monitorizar el uso de estrategias: mientras se realiza la tarea se lleva a cabo un proceso de monitorización de manera paralela. Los estudiantes deben analizar si las estrategias que están usando son efectivas y si no lo son, cambiarlas. Es en este factor, según el autor, donde reside gran parte del éxito o fracaso de la tarea.
- Unir/orquestrar varias estrategias: se refiere a la utilización de varias estrategias. Según Anderson (2002), se trata de un hábito de los buenos estudiantes.
- Evaluar el uso de estrategias y el aprendizaje: la evaluación de la actuación es una práctica necesaria para la mejora y el aprendizaje. En la propuesta de Anderson (2002), la evaluación se puede hacer de muchas maneras: por medio de diarios, revisiones, etc.

Además, señala que estas cinco estrategias metacognitivas interactúan entre sí. Es decir, no se puede concebir la metacognición como un proceso lineal, sino que distintas estrategias pueden ocurrir a la vez. Por lo tanto, hay que resaltar que la habilidad para combinar más de una estrategia es vital para los aprendices de segundas lenguas y, por eso, el proceso metacognitivo en el que se reflexiona sobre las estrategias que se usan, cómo y cuándo se usan, etc. facilita un mejor aprendizaje en la L2.

Investigaciones recientes han vinculado la conciencia metacognitiva con el éxito en el aprendizaje de lenguas (O'Malley & Chamot 1990; Oxford, 1990; Oxford & Cohen, 1992; Cohen, Weaver & Li, 1996; Chamot, 1998; Lee & Oxford, 2008).

Anderson (2008) también ha conectado a los buenos aprendices de lenguas con el uso de la metacognición afirmando que los hace menos dependientes de los altibajos del proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el componente metacognitivo debe ser central para las estrategias de aprendizaje. Como señala Zenotz (2009), el éxito en el aprendizaje de segundas lenguas no reside en usar más o menos estrategias de aprendizaje sino en cómo estas se seleccionan y se combinan. Volveremos a hablar de la metacognición en los entrenamientos para aprender estrategias de aprendizaje (Sección 2.6) y retomaremos este concepto, de vital importancia para la investigación que planteamos, en el capítulo siguiente dentro del marco de las estrategias de lectura.

2.5. Los factores individuales y contextuales

A lo largo de este capítulo hemos destacado la importancia que tienen el contexto y las diferencias individuales en este tipo de investigación. En esta sección, nos vamos a ocupar precisamente de estos aspectos. Como señala Griffiths (2013), las variables individuales y su efecto en las estrategias de aprendizaje pueden no tener límite, y recoge las siguientes: *motivación, nacionalidad, edad, sexo, estilo de aprendizaje, personalidad, autonomía, creencias, aptitudes, afecto, identidad e inversión*. Resume que no se puede categorizar una estrategia o un conjunto de estrategias como buena/ mala o efectiva/ inefectiva, sino que esto varía de acuerdo con el estudiante y su contexto.

A continuación, resumimos algunos estudios fundamentales que han relacionado las variables individuales con las estrategias de aprendizaje de lenguas (ver Tabla 2.3).

Respecto al factor **edad**, entre los ocho y dieciocho años, los estudios (Chesterfeld & Chesterfeld, 1985; Tragant & Victori 2003; Victori & Tragant 2006, Muñoz, 2006) demuestran que a mayor edad el aprendiz de lenguas utiliza estrategias más variadas y complejas, además de un nivel de autonomía más alto. Esto es debido a que va aumentando tanto la capacidad metacognitiva como el nivel en la L2.

Sin embargo, la progresión no es lineal, ya que los estudios muestran que hay un cambio importante en el comportamiento estratégico en la adolescencia. Del mismo

modo, los estudios que se centran en las diferencias entre jóvenes y adultos muestran que los jóvenes prefieren usar estrategias de corte social, mientras que los adultos prefieren estrategias metacognitivas (Wong Fillmore *et al.*, 1985; Oh, 1992; Touba, 1992; Lee, 2015).

Tabla 2.3

Estudios de estrategias y variables individuales

Variable	Estudios
Edad	<ul style="list-style-type: none"> – Chesterfeld & Chesterfeld (1985) – Tragant & Victori (2003) – Victori & Tragant (2006) – Muñoz, (2006)
Sexo	<ul style="list-style-type: none"> – Tran (1988) – Oxford <i>et al.</i> (1993) – Green and Oxford (1995) – Kaylani (1996) – Vandergrift (1996, 1997) – Wharton (2000) – El-Dib (2004) – Rahimi, Riazi & Saif (2008)
Nivel de L2	<ul style="list-style-type: none"> – O’Malley & Chamot (1990) – Green & Oxford (1995) – Chamot & El-Dinary (1999) – Wharton (2000) – Bruen (2001) – Lee & Oxford (2008)
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> – Oxford & Nyikos (1989) – Schmidt, Boraie & Kassabgy (1996) – Schmidt & Watanage (2001) – Vandergrift (2005)
Estilos de aprendizaje y personalidad	<ul style="list-style-type: none"> – Oxford & Nyikos (1989) – Schmidt, Boraie & Kassabgy (1996) – Schmidt & Watanage (2001) – Cohen (2003)
Contexto/ tarea	<ul style="list-style-type: none"> – Chamot & Keatley (2003) – Oxford <i>et al.</i> (2004) –
Cultura de origen	<ul style="list-style-type: none"> – Oxford (1996) – Olivares-Cuhat (2002) – Chamot (2004) – Lee & Oxford (2008)
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> – Peacock & Ho (2003)
Actitud	<ul style="list-style-type: none"> – LoCastro (1994) – Gan, Humphreys & Hamp-Lyons (2004)

Si nos centramos en el **sexo**, los estudios muestran resultados mixtos. Algunas investigaciones (Oxford & Nyikos, 1989; Ehrman y Oxford, 1989, 1995) han concluido que las mujeres utilizan más estrategias que los hombres: “most studies in this area seem to have reported a greater use of language strategies by women” (Griffiths, 2013, p. 27). Sin embargo, otros autores señalan que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres (Oxford *et al.*, 1993; Vandergrift, 1997; Wharton, 2000; El-Dib, 2004; Rahimi, Riazi & Saif, 2008) e incluso que los hombres utilizan más estrategias que las mujeres, como fue el caso de Tran (1988) en Vietnam.

Por otro lado, numerosos estudios se han centrado en la **motivación**, como Oxford y Nyikos (1989), Pressley *et al.* (1992), Schmidt, Boraie y Kassabgy (1996) y Schmidt y Watanage (2001). Todos ellos han mostrado una conexión entre el nivel de motivación y el uso de estrategias de segundas lenguas, por lo que parece que la motivación es un factor determinante en su uso.

El contexto o los llamados **factores de tipo contextual** también influyen en los tipos de estrategias. Por ejemplo, dependiendo de la tarea a la que se enfrente el alumno, este utilizará unas estrategias u otras. De hecho, algunos estudios han considerado este aspecto como fundamental para elegir las estrategias que se van a utilizar (Oxford *et al.*, 2004), mientras que otros han demostrado que el contexto no es determinante (Chamot & Keatley, 2003). En el estudio de Oxford *et al.* (2004), por ejemplo, participantes (N = 36) realizan dos tareas de lectura de diferente dificultad, y se les pregunta acerca de las estrategias que han utilizado. Los resultados muestran una interacción entre la naturaleza de la tarea y el nivel de competencia. En otras palabras, los estudiantes con mayor competencia lectora seleccionan las estrategias dependiendo de la tarea a la que se enfrentaban, mientras que los lectores menos competentes usan todo tipo de estrategias, independientemente de la tarea.

Por último, Zenotz (2009) menciona la influencia que puede tener **la cultura de origen** a la hora de elegir estrategias, como han demostrado los estudios de Olivares-Cuhat (2002), Chamot (2004) y Lee y Oxford (2008), en los que se constata que, dependiendo de nuestros antecedentes culturales, tenemos más posibilidades de elegir unas estrategias u otras. Por ejemplo, Lee y Oxford (2008) estudian alumnado coreano (N = 1110) en diferentes etapas de su educación: escuela secundaria, bachillerato y

universidad. Los resultados de su investigación demuestran que, dependiendo de factores como el nivel de competencia y el valor que dan al inglés, el alumnado es más consciente de las estrategias que tiene disponibles. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre aquellos estudiantes que se evalúan con una competencia alta y valoran la lengua inglesa como importante y el resto: los primeros son conscientes de que disponían significativamente de más estrategias.

Sin embargo, este tipo de investigaciones tampoco han estado exentas de controversia. LoCastro (1994) critica que la existencia de instrumentos y categorizaciones previas a la investigación pueden sesgarla, debido a las diferencias entre contextos y a la influencia que este parece tener en la elección de estrategias. Por ello, es necesario que el investigador sea extremadamente cauteloso cuando utilice un instrumento de otras investigaciones. En este sentido, Oxford (2011) propone que, si se usa un instrumento previo, hay que evaluar su validez y adaptarlo al contexto. Como señala Griffiths (2013): “strategies which are appropriate for some may or may not be suitable for others” (p. 168).

La solución que Griffiths y Oxford (2014) presentan es realizar dos aproximaciones para evitar sesgos. Una de ellas es adaptar el instrumento a los participantes y al contexto y otra, es la construcción de una nueva aproximación basada en el contexto y la población que se va a investigar.

2.6. Enseñanza-aprendizaje de estrategias de lenguas

El objetivo de este apartado es responder a una de las preguntas de mayor relevancia en nuestro campo: ¿se pueden enseñar y aprender las estrategias de aprendizaje? Si la respuesta es afirmativa, ¿cuál es la manera más efectiva de enseñar estrategias de aprendizaje a hablantes/ estudiantes de segundas lenguas? En primer lugar, nos ocuparemos de investigaciones anteriores que se han centrado en entrenamientos estratégicos y, a continuación, describiremos detalladamente distintos modelos de instrucción. Una tercera parte tratará sobre los aspectos necesarios que deben tener los modelos de instrucción de estrategias.

Ya hemos mencionado en secciones anteriores que las estrategias de aprendizaje se engloban dentro del marco teórico de la psicología cognitiva (Anderson, 1980). El lenguaje es una habilidad cognitiva, tanto en la L1 como la L2 (O'Malley & Chamot, 1990). Este marco teórico que estamos manejando implica que las estrategias de aprendizaje pueden enseñarse y aprenderse. De hecho, la investigación dentro del campo de la psicología cognitiva (no de la adquisición de lenguas) en los años ochenta, ya demostró que la enseñanza de estrategias en la L1 es efectiva (Brown *et al.*, 1983; Chipman *et al.*, 1985; Dansereu, 1985; Segal *et al.*, 1985). Como señalan O'Malley y Chamot (1990): “findings from these studies generally indicated that strategy training is effective improving the performance of students on a wide range of reading, comprehension and problem-solving tasks” (p.7).

En el caso de las estrategias de aprendizaje en la L2, la concepción es la misma: el aprendiz es un participante activo del proceso de enseñanza-aprendizaje y es capaz de elegir estrategias y regular su aprendizaje (Griffiths, 2013). En lo referente a la investigación, Chamot (2005b) muestra que la mayoría de los estudios han sido descriptivos, aunque existen estudios que se han centrado en la enseñanza de estrategias a los estudiantes. Manchón *et al.* (2007) recogen en su investigación que únicamente el 10 % de los estudios de su corpus sobre estrategias de aprendizaje de lenguas tratan sobre la instrucción. En la siguiente sección, resumimos los estudios experimentales fundamentales en el campo de la enseñanza y aprendizaje de estrategias.

2.6.1. La investigación sobre la instrucción estratégica de lenguas

En este apartado analizamos algunas de las investigaciones más relevantes sobre la enseñanza-aprendizaje de estrategias de lenguas. Desde las primeras investigaciones sobre estrategias de aprendizaje, como el trabajo seminal de Rubin (1975), se introduce el componente pedagógico en la investigación, ya que se pretendía enseñar las estrategias que usaban los estudiantes más exitosos a los que tenían más problemas en su uso.

Los primeros estudios experimentales que realizan algún tipo de entrenamiento estratégico se llevan a cabo durante los años ochenta en Estados Unidos. Entre ellos, podemos incluir los de O'Malley (1987), Wenden (1987) o Carrell *et al.* (1989), que revisamos a continuación.

O'Malley (1987) divide una muestra de estudiantes ($N = 75$) en tres grupos que trabajan en tres destrezas diferentes: comprensión oral, expresión oral y adquisición del vocabulario. Dentro de cada grupo se utilizan tres metodologías de instrucción diferentes: una de ellas está centrada en el trabajo de estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas; otra, en cognitivas y socio-afectivas y la tercera, no recibe instrucción (grupo control). Los resultados muestran diferencias significativas a favor de los grupos experimentales en la expresión oral; no se encuentran diferencias significativas en la comprensión oral y, respecto a la adquisición del vocabulario, el grupo control muestra resultados significativamente mejores.

Por su parte, los resultados del entrenamiento que lleva a cabo Wenden (1987) muestran que menos del 50 % de los participantes consideraba el entrenamiento estratégico como útil. El estudio de Carrell *et al.* (1989) lo retomaremos en el siguiente capítulo con más detalle, ya que trata específicamente sobre estrategias de lectura centrándose en un entrenamiento metacognitivo de lectura para ILE. Resaltamos que los resultados muestran diferencias entre los grupos experimental y control, a favor del primero y, por lo tanto, que el entrenamiento es efectivo.

Asimismo, numerosos estudios han analizado el papel de la instrucción estratégica de lenguas en distintas disciplinas en L2 (comprensión auditiva, comunicación oral, comprensión lectora, vocabulario, escritura y gramática). A continuación, resumimos algunos de estos estudios. Con ello, no pretendemos realizar una descripción minuciosa de la investigación al respecto, sino llevar a cabo una muestra de los resultados que investigaciones anteriores han obtenido hasta el momento. La compilación de estudios se puede consultar en la Tabla 2.4.

Tabla 2.4

Estudios sobre entrenamientos estratégicos y competencias lingüísticas.

Estrategias	Estudios
Estudios de estrategias en comprensión auditiva.	– Ross & Rost (1991)
	– Thompson & Rubin (1996)
	– Vandergrift (1996, 1997, 2003)
	– Ozeki (2000)
	– Carrier (2003)
	– Vandergrift & Tafaghodatari (2010)
	– An & Shi (2013)
	– Modari (2013)
	– Guan (2014)
	– Rahimirad & Shams (2014)
– Ngo (2016)	
Estudios de estrategias en comunicación oral.	– Cohen (1998)
	– Nakatami (2005)
	– Moradi & Talebi (2014)
	– Abad & Alzate (2016)
Estudios de estrategias de comprensión lectora.	– Carrell <i>et al.</i> (1989)
	– Tang & Moore (1992)
	– Chamot & Keatley (2003)
	– Ikeda & Takeuchi (2003)
	– Zenotz (2009)
	– Chaury (2015)
– Ness (2016)	
Estudios de estrategias sobre vocabulario.	– Cohen & Aphek (1981)
	– O'Malley & Chamot (1990)
	– Hulstijn (1997)
	– Grenfell & Harris (1999)
	– Schmitt (2000)
	– Rasekh & Ranjbary (2003)
	– Fan (2003)
Estudios de estrategias de escritura.	– Macaro (2001)
	– Baghbadorani & Roohani (2014)
Estudios de estrategias de gramática	– De Silva (2014)
	– Viñes Gimeno (2003)
	– Bade (2008)

Comenzaremos nuestra exposición con los estudios que han tratado sobre la enseñanza de la **comprensión auditiva**, siguiendo un orden cronológico.

Ross y Rot (1991) estudian las estrategias auditivas de los estudiantes con mayor nivel de competencia para posteriormente entrenar de manera efectiva a estudiantes con un nivel de competencia más bajo (N = 340). Los resultados indican que el entrenamiento de estrategias seleccionadas mejora la comprensión oral de textos.

Thompson y Rubin (1996) entrenan en comprensión oral a estudiantes de ruso como L2 (N = 36) en la universidad durante un curso académico. Se confirma la hipótesis de que la instrucción sistemática en el uso de estrategias se traduce en la mejora de la comprensión oral, ya que los participantes entrenados no sólo mejoraron significativamente en comprensión oral en el post-test, sino que mostraron mayor conciencia metacognitiva en la selección y manejo de las estrategias utilizadas.

Ozeki (2000) sigue este mismo modelo, pero, en este caso, seleccionando las estrategias que los participantes, estudiantes de ILE de origen japonés (N = 45), categorizaron como *menos útiles*. Los resultados muestran que los grupos experimentales mejoran en la comprensión oral y en el uso de estrategias. Además, se demuestra transferencia de estrategias a otras tareas y uso de las estrategias una vez finalizado el entrenamiento.

Carrier (2003) entrena a estudiantes de instituto (N = 7) en estrategias de comprensión oral en Estados Unidos. Su entrenamiento consiste en quince sesiones de treinta minutos. El estudio incluía dos pre-tests y dos post-tests. El autor encontró una mejora estadísticamente significativa en habilidades de comprensión oral y concluye sugiriendo la inclusión de este tipo de entrenamientos en el currículo de ILE. Sin embargo, este estudio no incluye un grupo control para comparar.

Vandergrift (1996) estudia el uso de estrategias de comprensión oral de estudiantes de francés como L2. Posteriormente, Vandergrift (1997) investiga la relación entre el tipo de estrategias, la frecuencia de uso y las diferencias en el uso dependiendo de cuatro variables: nivel de competencia, sexo, habilidades para escuchar y estilos de aprendizaje. Los resultados muestran que todos los estudiantes de secundaria utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas, aunque el uso cambia dependiendo de su competencia en la LE.

Vandergrift (2003) avanza con la investigación en estudiantes (N = 36) de francés como LE y las estrategias utilizadas en comprensión oral, estudiando las diferencias entre oyentes más y menos competentes. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en estrategias metacognitivas y estrategias de monitorización de comprensión: los estudiantes más competentes en esta destreza utilizan más estrategias metacognitivas y de monitorización, con diferencias estadísticamente significativas. El estudio incluye el análisis de datos cualitativos que refuerzan estas diferencias.

Continuando en esa línea de investigación, Vandergrift y Tafaghodatari (2010) estudian la efectividad de un entrenamiento estratégico-metacognitivo de comprensión auditiva en estudiantes universitarios de francés como LE (N = 106), siendo el grupo experimental el que obtiene mejores resultados. Además, dentro del grupo experimental, se divide a los participantes por niveles confirmándose la hipótesis de que los participantes con nivel menor mejoran más.

Modari (2013) estudia el impacto que la instrucción estratégica de comprensión oral tiene en estudiantes iraníes universitarios que estudiaban Filología Inglesa (N = 58). Los resultados muestran que los participantes que han recibido instrucción superan al grupo control en pruebas de comprensión oral.

Xuehua y Zhenmei (2013) también obtienen resultados positivos al investigar a tres estudiantes ILE de origen chino. Encuentran que la instrucción metacognitiva es más efectiva en estudiantes de nivel intermedio-avanzado y, también, relacionan el éxito de los entrenamientos con la motivación.

Recientemente Guan (2014), en su tesis doctoral, explora los efectos de un entrenamiento estratégico explícito en comprensión oral a estudiantes universitarios (N = 52) de inglés como L2 en Estados Unidos. Los resultados cuantitativos muestran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental, a favor del grupo experimental. Por otro lado, el análisis de los datos cualitativos indica cambios positivos en el uso de estrategias tras la intervención.

Finalmente, Ngo (2016) estudia los cambios en comprensión oral de estudiantes (N = 27) de inglés como lengua extranjera en Vietnam usando una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). Los resultados cuantitativos muestran diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y el post-test a favor del grupo experimental. Además, los datos cualitativos señalan que los factores afectivos contribuyen a la mejora en comprensión oral.

Si nos fijamos en los estudios sobre la enseñanza de estrategias y la **comunicación oral**, la investigación de Cohen (1998) en la Universidad de Minnesota concluye que el entrenamiento estratégico tiene beneficios positivos en la producción oral del alumnado.

Nakatani (2005) aplica estrategias metacognitivas a un grupo de alumnas en un curso de comunicación oral (N = 62), mientras que el grupo control no recibe ningún tipo de instrucción. En los resultados, Nakatani (2005) concluye que el grupo experimental mejora significativamente en los tests de expresión oral.

Moradi y Talebi (2014) investigan el efecto que tiene la instrucción de estrategias orales en estudiantes iraníes de español como LE (N = 40). Específicamente, estudian la mejora de la fluidez y los recursos léxicos. Los resultados muestran que el grupo experimental mejora respecto al grupo control en una prueba de narración.

Por último, Abad y Alzate (2016) estudian el efecto que la instrucción de estrategias de aprendizaje tiene en las pruebas orales en inglés en estudiantes colombianos universitarios (N = 26). Los resultados muestran que la instrucción promueve la mejora en pruebas orales y también en la autonomía de los participantes. Además, se observa que el uso de estrategias de los participantes depende de la importancia que cada profesor da a diferentes aspectos de la comunicación hablada.

Respecto a estudios sobre estrategias de **comprensión lectora**, de especial importancia para esta investigación, hemos mencionado que la investigación de estrategias de lectura en la L1 ha sido numerosa (Pressley *et al.*, 2001), pero no lo es tanto en la L2. Carrell *et al.* (1989) investigan los efectos de un entrenamiento metacognitivo en la comprensión lectora de inglés como lengua extranjera. Los autores concluyen que, en ese contexto, el entrenamiento metacognitivo es efectivo en mejorar la habilidad

lectora de los estudiantes. Este tema se desarrolla de manera más amplia en el capítulo siguiente dedicado a las estrategias de lectura.

Ikeda y Takeuchi (2003) analizan el efecto de la instrucción de estrategias de lectura de estudiantes de inglés como L2 durante ocho sesiones. Los resultados demuestran que la instrucción cambia la frecuencia con la que los estudiantes usan las estrategias, pero solamente en aquellos estudiantes con más nivel de idioma. Un post-test retardado muestra que los estudiantes retienen las estrategias cinco meses después de la instrucción.

Chamot y Keatley (2003) realizan un entrenamiento explícito de comprensión lectora con alumnado de ILE que tenían bajo nivel de alfabetización en su lengua nativa. En los resultados, las autoras sostienen que algunos estudiantes usan las estrategias en las entrevistas y mejoran.

Zenotz (2009) trabaja el entrenamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura on-line en inglés lengua extranjera en estudiantes universitarios españoles (N = 153). El estudio concluye que los datos recogidos de estrategias y motivación favorecen al grupo experimental, que recibió el entrenamiento estratégico.

Chaury (2015) realiza un metanálisis en diez estudios sobre los efectos que la instrucción estratégica tiene en la comprensión lectora en ILE (Aghaie & Zhang, 2012; Akkakoson, 2013; Alsamandani, 2011; Araghi & Yari, 2012; Fan, 2010; Ghazanfari & Sarani, 2009; Hayati & Shariatifar, 2009; Liu, Chen & Chang, 2010, Takallou, 2011). Para ello, analiza el tamaño del efecto, obteniendo unos resultados en donde los participantes que reciben instrucción estratégica en comprensión lectora superan a sus respectivos grupos controles. Además, se ofrecen tres interesantes conclusiones: en primer lugar, el uso de estrategias de diferente tipo produce mejores resultados. Por otro lado, los entrenamientos más largos no son necesariamente más efectivos y, finalmente, el tipo de lengua nativa puede influir en los resultados.

Finalmente, Ness (2016) realiza un estudio descriptivo sobre el uso de estrategias de comprensión lectora por parte del profesorado en las áreas de contenido de educación secundaria (N = 23). Aunque este estudio se centra en L1, los resultados son interesantes

para nuestro marco teórico. En concreto, la autora está interesada en conocer cuánto tiempo de la clase se dedicaba a instrucción en estrategias de lectura. Los resultados muestran que sólo el 3 % de las clases observadas se dedicaban a instrucción en este tipo de estrategias. Por otro lado, los resultados cualitativos revelan que el profesorado de contenido no se siente cualificado y/ o responsable para abordar instrucción explícita en comprensión lectora. Además, señalan la presión que tenían para cubrir el contenido.

La investigación de estrategias sobre **vocabulario** ha sido la más abundante. Estudios como Cohen y Apeh (1981), O'Malley y Chamot (1990), Hulstijn (1997), y Schmitt (2000) han confirmado que existe una relación positiva entre el aprendizaje de vocabulario y las estrategias de procesamiento. Fan (2003) estudia las estrategias para la adquisición de vocabulario en la L2 de estudiantes universitarios de Hong Kong (N = 1067). Los resultados identifican las estrategias que más utilizan estos estudiantes y ponen de manifiesto que los estudiantes usan con más frecuencia aquellas estrategias que perciben como más útiles. Esto hace que Chamot (2004) sugiera que las estrategias podrían funcionar mejor si se presentan y enseñan a los estudiantes de manera explícita, indicando cuándo y cómo pueden ser útiles para el alumnado.

Rasekh y Ranjbary (2003) estudian los efectos de un entrenamiento estratégico de vocabulario en estudiantes iraníes universitarios (N = 53). El grupo experimental recibe entrenamiento sobre estrategias metacognitivas para enfrentarse a nuevas palabras. En los resultados, los autores confirman que este grupo tiene un incremento significativo en su vocabulario, comparado con el grupo control. Grenfell y Harris (1999) trabajan la memorización de vocabulario mediante la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas. El resultado en los tests es igualmente positivo y muestra que las estrategias ayudan a memorizar el vocabulario del grupo experimental.

Cambiando de destreza, Chamot (2005b) señala que la enseñanza de estrategias de **escritura** podría ser beneficiosa para los hablantes de segundas lenguas. Macaro (2001) concluye que los estudiantes que habían recibido cinco meses de entrenamiento en estrategias de este campo presentan mejor corrección gramatical al escribir y, además, cambian su aproximación en esas tareas ya que son menos dependientes del profesorado y usan mejor el diccionario.

Más recientemente, De Silva (2014) estudia la instrucción de estrategias de expresión escrita en la enseñanza de inglés para fines académicos en Sri Lanka. El estudio sigue un diseño pre-test/ post-test cuyos resultados muestran que los participantes entrenados para usar estrategias de expresión escrita mejoran su competencia con diferencias estadísticamente significativas.

Baghbadorani y Roohani (2014) investigan el impacto de la instrucción estratégica en técnicas de expresión escrita persuasiva en L2 en estudiantes iraníes universitarios (N = 60). Para ello, usan dos tipos de instrucción SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*) y Non-SRSD, más tradicional. Los resultados muestran que los dos tipos de instrucción tienen un impacto significativo en la escritura de los participantes. Además, el modelo SRSD obtiene mejores resultados, lo que implica, según los autores, que cuando el entrenamiento incluye un componente metacognitivo y de auto-regulación, los participantes mejoran más y mejor su expresión escrita.

Otros estudios se han centrado en la instrucción estratégica en **gramática**. Por un lado, Bade (2008) realiza un estudio descriptivo que consiste en analizar a estudiantes motivados y maduros (N = 14) para, posteriormente, hacer una lista de estrategias cognitivas y metacognitivas que usan para estudiar gramática. Por otro lado, la tesis doctoral de Viñes Gimeno (2003) se centra en el diseño e implementación de un modelo de instrucción metacognitivo para el aprendizaje de gramática en ILE de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) españoles (N = 60). Los resultados muestran que el modelo era efectivo especialmente en los estudiantes que presentan niveles de competencia más bajos.

Además, podemos incluir estudios que se han centrado en la **habilidad lingüística** en general. La tesis doctoral de Cadierno-Lopez (1992) investiga tres tipos de instrucción: centrada en el procesamiento, tradicional y ninguna instrucción, en una muestra de estudiantes universitarios de español como L2 (N = 161). Los resultados muestran que el tipo de instrucción es determinante ya que el grupo que recibió instrucción centrada en el procesamiento mejoró más en comprensión y producción. Otros estudios que han tratado la habilidad lingüística en general son Feyten *et al.* (1999), Flaitz y Feyten (1996) y Meskill (1991). Mientras que los dos primeros arrojan resultados mixtos, en el estudio de

Meskill (1991), el grupo que recibe entrenamiento cognitivo no mejora significativamente respecto al grupo control.

Ponemos fin a esta sección con un resumen de los estudios presentados. En general, hemos encontrado resultados positivos en los siguientes aspectos: comprensión y producción oral y escrita. Asimismo, se ha realizado más investigación en las estrategias de vocabulario con resultados positivos. Respecto a las estrategias de gramática, ha sido uno de los aspectos menos estudiados, con resultados que no se pueden generalizar y finalmente, la investigación centrada en la habilidad lingüística general tampoco ha aportado resultados concluyentes.

En relación a la posibilidad de enseñar estrategias en el aula, Griffiths y Oxford (2014) señalan que:

“Strategies are themselves learnable and teachable. However, although this may sound straightforward in principle, the teaching/ learning aspect of language learning strategies has proven not to be so straightforward and attempts to train learners to use strategies more effectively have often produced “only qualified success” (p.3).

La conclusión de Oxford y Nyikos (1989), O’Malley y Chamot (1990), Chamot (2004), y Griffiths y Oxford (2014) es que los entrenamientos son necesarios, aunque los resultados sean parcialmente positivos: “a corollary to this argument is that it is both possible and necessary to continue identifying success factors within any type of strategy instruction.” (Griffiths & Oxford, 2014, p. 3).

Asimismo, Hu (2016) afirma que “although the majority of L2 learner strategy studies are descriptive in nature (Chamot, 2005b), there is a steadily increasing research attention to strategy instruction as an important means to help learners acquire an L2 effectively” (p. 308-309).

En resumen, los resultados de las investigaciones tienden a ser positivos, aunque todavía es necesario llevar a cabo más investigación para delimitar el alcance y efecto de la instrucción estratégica. Asimismo, resaltamos el papel que desempeñan los modelos de instrucción que se han desarrollado para la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de aprendizaje. Consideramos este aspecto en la siguiente sección.

2.6.2. Modelos de instrucción

Esta sección recoge algunos de los modelos de instrucción de estrategias desarrollados hasta la fecha y una comparación de los mismos. Como señala Griffiths (2013), se han propuesto diferentes modelos de entrenamiento de estrategias (Oxford, 1990; Pressley *et al.*, 1992; Cohen, 1998; Chamot, 1999; Chamot & O'Malley, 1999; Graham & Harris, 2003). El nexo común de todos ellos es que desarrollan la habilidad del alumnado para utilizar estrategias de manera efectiva. En palabras de Cohen (2011), “language learning will be facilitated if students become more aware of the range of possible strategies that they can consciously select.” (p. 152)

Chamot (2004) también señala las características comunes de estos entrenamientos. Por ejemplo, todos ellos acentúan la importancia de desarrollar capacidades metacognitivas en el alumnado y sugieren que la enseñanza explícita y la ejemplificación por parte del profesorado ayuda al alumnado.

En este apartado vamos a considerar brevemente los siguientes modelos de instrucción: CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) de Chamot y O'Malley (1986), revisado en Chamot *et al.* (1999) y Chamot, (2005a), *Learning to Learn* de Ellis y Sinclair (1994), SSBI (*Styles and Strategies Based Instruction*) de Cohen (1998), el utilizado por Grenfell y Harris (1999) y, además, otros tres modelos citados por Lawrence (2007): *Enfoque de Enseñanza Recíproca*, *Experiencia*, *Texto y Relación* y *Protocolo de Observación de Instrucción Protegida*. El resumen está recogido en la Tabla 2.5.

Tabla 2.5

Entrenamientos estratégicos.

Modelos de instrucción de estrategias	Estudios
CALLA- <i>Cognitive Academic Language Learning Approach</i>	Chamot & O'Malley (1986) O'Malley & Chamot (1990) Chamot (2005a)
<i>Learning to Learn</i>	Ellis & Sinclair (1994)
SSBI- <i>Styles and Strategies Based Instruction</i>	Cohen (1998, 2011)
Grenfell & Harris (1999)	Grenfell & Harris (1999)
Enfoque de Enseñanza Recíproca	Palincsar & Brown (1984) Padron (1992) Cotterall (1993) Song (1998) Salataci & Akyel (2002)
Experiencia, Texto y Relación	Au (1977) Carrell, Pharis & Liberto (1989)
Protocolo de Observación de Instrucción Protegida	Short & Echevarría (1999)

El modelo CALLA (Chamot, 2005b; Chamot *et al.*, 1999; O'Malley & Chamot, 1986) que se refiere a *Cognitive Academic Language Learning Approach*, es un modelo de instrucción basado en la psicología cognitiva. El enfoque se centra en la adquisición y el uso de habilidades procedimentales para facilitar el lenguaje académico y el aprendizaje de contenido (Chamot & O'Malley, 1994). Se basa en tres aspectos que son: la instrucción de contenido, el desarrollo del lenguaje académico y la enseñanza explícita de las estrategias.

El entrenamiento incluye 20 estrategias: *metacognitivas*, *cognitivas* y *socio-afectivas*. Este modelo es el que seguiremos para nuestro entrenamiento estratégico, como explicaremos en capítulos posteriores. Los objetivos de este modelo, recogidos en Chamot y Robins (2005), son ayudar al alumnado a:

- Valorar sus conocimientos previos y experiencias culturales, y relacionarlos con el aprendizaje de una nueva lengua y cultura.
- Aprender contenidos y estrategias de aprendizaje necesarias para el futuro.

- Desarrollar la conciencia metacognitiva y el pensamiento crítico.
- Seleccionar y usar estrategias de aprendizaje apropiadas y estudiar habilidades que desarrollen sus conocimientos académicos.
- Desarrollar habilidades para trabajar con otros de manera satisfactoria.
- Aprender a través de tareas prácticas y cooperativas.
- Incrementar la motivación para el aprendizaje y la confianza en sí mismo.
- Evaluar su propio aprendizaje y planificar cómo pueden mejorar para ser más efectivos e independientes.

El modelo *Learning to Learn* de Ellis y Sinclair (1994) es abierto y apoya a los estudiantes a encontrar las estrategias que más les ayudan y a convertirlos, así, en mejores aprendices. Sigue dos pasos consecutivos: en un primer estadio, se prepara a los estudiantes para el aprendizaje a través de preguntas y, en un segundo paso, se desarrollan habilidades lingüísticas organizadas en siete fases. Respecto a las estrategias, se pueden seleccionar libremente para que sea un entrenamiento personalizado.

También mencionamos *SSBI- Styles and Strategy-based Instruction* presentado en Cohen (1998) y trabajos posteriores. Este entrenamiento se basa en los siguientes pasos: preparación estratégica que evalúa los conocimientos previos, conciencia de las estrategias disponibles, entrenamiento y práctica y, finalmente personalización de estrategias en la que los estudiantes evalúan cómo funcionan para ellos. El papel del profesor es el de facilitador y mediador, ayudando al alumnado a identificar estrategias y estilos de aprendizaje.

El modelo de Grenfell y Harris (1999) igualmente resalta la importancia de la metacognición ya que, según este modelo, el alumnado identifica las estrategias después de realizar las tareas. El papel del profesor es modelar y ejemplificar las estrategias para que, posteriormente, los estudiantes las practiquen solos. Finalmente, se realiza un *plan*

de acción donde se seleccionan las estrategias que se van a usar para que se automaticen. En la parte final del entrenamiento hay una evaluación y el ciclo vuelve a comenzar.

El llamado *Enfoque de Enseñanza Recíproca* ideado por Palincsar y Brown (1984) para aplicarlo a la lectura de L1, aunque investigaciones posteriores lo han aplicado a la L2. Se trata de un enfoque basado en el constructivismo, por lo que el andamiaje y la toma de decisiones son fundamentales. Las estrategias principales son *resumir, clarificar, preguntar y predecir* (Zenotz, 2009).

El modelo popularizado por Au (1977) *Experiencia, Modelo y Reacción*, como su nombre indica, activa el conocimiento previo (experiencia) para leer el texto monitoreando la comprensión (texto) para finalizar relacionándolo con la experiencia (relación). Por último, el modelo de Short y Echevarría (1999), *Protocolo de Observación de Instrucción Protegida*, está centrado en las estrategias metacognitivas y en la adquisición de vocabulario.

En conclusión, en este apartado hemos revisado distintos modelos de instrucción, desarrollados y experimentados para ayudar al alumnado en el aprendizaje de estrategias. Como señala Griffiths (2013), a pesar de que su enfoque es diferente, todos ellos tienen elementos en común: “they all have in common that they aim to develop students’ awareness of strategy options and their ability to use strategies effectively” (p. 152). Además, es importante señalar que todos ellos tienen una parte metacognitiva.

La sección siguiente se centrará en los elementos clave que debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias.

2.6.3. Protocolo para la enseñanza de estrategias

Como hemos señalado en el apartado anterior, los entrenamientos estratégicos no han estado exentos de controversia sobre su efectividad, duración, etc., como señala Rees-Miller (1993), por ejemplo. Es por ello que en este apartado, mencionamos los componentes necesarios que debe tener, junto con algunos de sus aspectos más controvertidos.

En los años ochenta, Rubin (1987) aboga por la *conciencia* como el aspecto esencial en el entrenamiento estratégico. Oxford (1989) indica la importancia del componente práctico para conseguir la automatización de las estrategias. También se ha debatido sobre si el entrenamiento estratégico ha de ser implícito (Cohen, 1998; Harris, 2001), explícito (Weden, 1991; Graham, 1997), o una fusión de ambos: enseñar las estrategias explícitamente pero dentro de las clases regulares, que es la tendencia actual. En palabras de Griffiths (2013), “it would seem that effective strategy instruction should aim to raise learner awareness of strategy choices and provide opportunities to practice by means of both explicit and implicit instruction” (p. 161).

La propia Griffiths (2013) realiza una propuesta de los elementos que debe tener cualquier entrenamiento estratégico. Esta propuesta nace de la revisión que hace de la literatura existente y de los programas que han sido exitosos, y que hemos mencionado en la sección anterior. Para esta autora, cualquier entrenamiento debe considerar:

- Incrementar la consciencia del alumnado sobre las estrategias que tiene disponibles, para que ellos después puedan elegir la que más les conviene, dependiendo de los objetivos y el tipo de tarea a la que se enfrentan.
- La enseñanza de estrategias debe ser explícita, para que los estudiantes transfieran las estrategias que aprenden a las tareas que realizan.
- La enseñanza de estrategias se debe realizar con contenido, para que cómo se aprende no sea diferente de lo que están aprendiendo.
- Se debe dar al alumnado tantas oportunidades de práctica como sea posible, para que aprendan las estrategias y, así, las estrategias se conviertan en automáticas.

Zenotz (2009) establece un protocolo común para los entrenamientos: identificación, presentación, práctica, transferencia y evaluación de las estrategias. Sin embargo, existen diferencias importantes en aspectos como la lengua de instrucción utilizada (L1, L2 o una combinación) o el modelo que se va a seguir, ya que algunos son

lineales y otros cíclicos. Retomaremos esta distinción más adelante, cuando hablemos del proceso lector en L1 y L2.

Respecto a las estrategias necesarias en el entrenamiento, Griffiths (2013) mantiene que, aunque las posibilidades son muchas, para que el entrenamiento sea efectivo se debe incluir:

- *Base strategies* o estrategias base: son las que forman parte de los cimientos y constituyen la base para después desarrollar y utilizar otras estrategias cuando el alumno vaya ganando competencia en la L2.
- *Core strategies* o estrategias núcleo: son el centro dentro del repertorio del estudiante. Normalmente se trata de estrategias metacognitivas que permiten al alumnado manejar, controlar y regular su propio aprendizaje.
- *Plus strategies* o estrategias plus: son las que caracterizan al alumnado de más alto nivel, según Griffiths (2013). Estarán disponibles para los alumnos que tengan más competencia en la L2 y que, a su vez, les ayuda a seguir mejorando.
- *Orchestration* u orquestación: se trata de la habilidad que tiene el alumnado para armonizar su repertorio de estrategias y maximizar la habilidad para aprender.

Respecto a la efectividad del entrenamiento estratégico, Zenotz (2009), siguiendo a Oxford (1994), reconoce que hay que usar la metodología oportuna para que:

“las estrategias se complementan, sean apropiadas a la tarea y al/ a la aprendiz y se implementen en un entrenamiento a largo plazo, integrado en el currículo e individualizado en la medida de lo posible para que se respeten los componentes afectivos y las diferencias individuales” (p. 78).

El meta-análisis realizado por Hassan *et al.* (2005) recoge unas conclusiones muy interesantes para evaluar la efectividad de los entrenamientos estratégicos y su dirección futura. En sus conclusiones, estos autores indican que los resultados sobre la enseñanza de estrategias no son concluyentes: “although the findings were mixed, evidence from

studies on a variety of packages of strategies shows that overall language ability can be improved by such trainings” (p. 67).

Además, Hassan *et al.* (2005) establecen que la instrucción estratégica, sobre todo si incluye un componente metacognitivo, puede ser efectiva: “awareness-raising training interventions and training in implementing the strategies themselves can be shown to have beneficial effects for learners” (p. 67). Sin embargo, todavía es necesaria más investigación, especialmente para conocer la eficacia de los entrenamientos a largo plazo. Este aspecto es importante si pretendemos que el alumnado incorpore el uso de las estrategias longitudinalmente.

Plonsky (2011) también realiza un meta-análisis de las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje, ya que “research on the effects of second language strategy instruction (SI) has been extensive yet inconclusive” (p. 993). Los resultados muestran que el corpus de estudios analizado presenta un efecto entre moderado y pequeño. Además, de nuevo, se observa la importancia de las siguientes variables en el entrenamiento: tipo y número de estrategias utilizadas, contexto de aprendizaje y duración de la intervención.

En este sentido, autores como Oxford (1994) y Cohen (2003) insisten en que, pese a que ninguna metodología es perfecta, es necesario que el investigador tenga en cuenta las diferencias individuales del alumnado para elegir el mejor entrenamiento.

2.7. Resumen

Este capítulo ha tratado sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas. En primer lugar, hemos aclarado las cuestiones terminológicas del concepto *estrategia*, centrándonos en las características comunes que debe incluir su definición. Como hemos visto, las últimas aportaciones de los expertos (Macaro, 2010; Griffiths, 2013) abogan por definir el concepto *estrategia* aplicado a cada caso en particular, teniendo en cuenta las características del grupo, dentro de las que se incluyen los objetivos o el contexto de aprendizaje. También es necesario señalar que Griffiths y Oxford (2014) proponen seguir intentando de formular una definición común y válida para todos.

En segundo lugar, nos hemos centrado en las diferentes taxonomías que se han propuesto en la literatura para clasificar las estrategias de aprendizaje. En este apartado, hemos destacado dos elementos básicos: la importancia de la metacognición y de las variables individuales y contextuales. Hemos llevado a cabo, igualmente, una revisión de las investigaciones más influyentes sobre el efecto de dichas variables en el aprendizaje de estrategias. Por último, hemos revisado la investigación sobre la instrucción estratégica de lenguas, incluyendo los modelos de instrucción y el protocolo que debe seguirse para su implantación.

En conclusión, recogemos las siguientes reflexiones importantes para el diseño y la implantación de nuestro modelo en la investigación:

- La definición del concepto *estrategias de aprendizaje* no está consensuada en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Hemos considerado diferentes aproximaciones desde perspectivas diversas.
- Al no existir una definición consensuada del concepto, Griffiths (2013) propone seis características clave que toda definición debe abordar: *actividad, consciencia, elección, objetivos, regulación y enfoque del aprendizaje*.
- El campo de investigación sobre estrategias de aprendizaje de lenguas ha recibido duras críticas, que incluso han llevado a sugerir abandonar el concepto (Dörnyei & Skehan, 2003). Las críticas de estos y otros autores se centran en la falta de una definición, una taxonomía y un marco teórico en el que se asienten las investigaciones.
- Las últimas propuestas (Macaro, 2010; Griffiths, 2013; Griffiths & Oxford, 2014) abogan por definir las características de las estrategias *post-hoc* y siempre teniendo en cuenta las variables individuales y contextuales.
- Se han descrito diferentes taxonomías sobre las estrategias de aprendizaje, aunque en muchos casos se trata de meros cambios de nomenclatura. Los especialistas en el campo resaltan la importancia de establecer clasificaciones dependiendo del contexto en el que se trabaje.

- A la hora de realizar investigaciones, es necesario tener en cuenta el contexto de los participantes, ya sea un estudio descriptivo o de intervención. La influencia de factores como la *edad*, *nacionalidad* o *motivación* deben ser tenidos en cuenta a la hora de extraer conclusiones.
- Parece evidente que las estrategias de aprendizaje se pueden enseñar y aprender. Sin embargo, los estudios con intervenciones no han aportado resultados concluyentes, por lo que es necesaria más investigación, sobre todo a nivel longitudinal.
- Diferentes autores han elaborado modelos de instrucción estratégica. En todos ellos, la metacognición es un componente esencial, es decir, el participante debe ser consciente del uso que hace de las estrategias.

En el siguiente capítulo avanzaremos en la concreción de esta investigación, centrándonos específicamente en las estrategias de lectura, objeto principal de esta tesis doctoral.

3. ESTRATEGIAS DE LECTURA

3.1. Introducción

Tras estudiar los aspectos más relevantes relacionados con las estrategias de aprendizaje, nos centramos en este capítulo en las estrategias de lectura. En la introducción de este trabajo ya comentamos la importancia que tienen las habilidades lectoras para el aprendizaje, especialmente en la etapa de Educación Primaria. Por esta razón, dedicaremos este capítulo a las estrategias de lectura, siguiendo una estructura semejante al capítulo anterior: comenzaremos por repasar diferentes definiciones del concepto *estrategias de lectura* y clasificaciones propuestas, estableciendo la que vamos a utilizar en este trabajo. Además, analizaremos la importancia que tiene la metacognición en este campo, así como los factores individuales y contextuales. Por último, nos centraremos en los diferentes modelos de instrucción de estrategias de lectura y en las investigaciones que tratan sobre esta cuestión.

3.2. Definición: ¿Qué son las estrategias de lectura?

La investigación sobre estrategias de lectura comienza a desarrollarse en los años setenta. Al igual que sucede con el campo de estrategias de aprendizaje de lenguas, las primeras investigaciones se centran en diferenciar las estrategias que usan los buenos lectores para aplicarlas a los lectores menos hábiles (Hosenfeld, 1977; Hauptman, 1979; Devine, 1984; Knight, Padron & Waxman, 1985; Block, 1986; Sarig, 1987).

Como resume Ghuma (2011), estos primeros estudios describen y clasifican las características y estrategias que distinguen a los buenos lectores de los menos competentes, así como los factores que pueden afectar el proceso de lectura. No obstante, autores como Singhal (2001) señala que un problema que surge a la hora de definir el concepto de *estrategias de lectura* es que la frontera con otros conceptos como *procesos mentales* es muy difusa. Carrell (1998) se refiere a este problema y define el concepto de estrategia como:

“Reading strategies can be virtually impossible to distinguish from other cognitive processes related to thinking, reasoning, studying, or motivational strategies [...]. For our purposes, reading strategies will include any of a wide array of tactics that readers use to engage and comprehend text” (p. 1).

Block (1986) define las estrategias de lectura como el uso consciente de cualquier técnica que utiliza el lector para “conceive a task, what textual cues they attend to, how they make sense of what they read, and what they do when they do not understand” (p. 465). Por su parte, Barnett (1989) las define como: “mental operations involved when readers purposefully approach a text to make sense of what they read” (p. 66).

Posteriormente, Duffy (1993) las describe como: “plans for solving problems encountered in constructing meaning” (p. 232) y Singhal (2001) como: “processes used by the learner to enhance reading comprehension and overcome comprehension failures” (p. 1).

Birch (2002) defiende que:

“strategies allow the reader to take the text as a source of information, and, drawing on the knowledge base as another source, make sense of what is on the printed page. The processing strategies can be optionally consciously or unconsciously applied; that is, they can operate automatically beneath the level of our awareness or they can kick in selectively because of our attention to something we perceive” (p. 2).

En este sentido, la definición anterior establece que las estrategias de lectura pueden ser *conscientes* o *inconscientes*. Sin embargo, otros autores como Grabe (2009), las define como procesos conscientes, “processes that are consciously controlled by readers to solve reading problems” (p. 221).

Yang (2006) diferencia entre *estrategias de lectura* y *estrategias de monitorización de la comprensión*. Mientras que las primeras se definen como “cognitive actions taken to repair problems resulted from the insufficiency of language knowledge and to get liberal meaning” (p. 335), las estrategias de monitorización de la comprensión son “those intentional techniques by which readers monitor or manage their reading” (p. 337). Los resultados de su investigación le llevan a concluir que ambas se parecen, pero no son exactamente lo mismo.

Finalmente, una de las definiciones más recientes es la propuesta por Alkhaleefah (2011), que define las estrategias como “any physical or mental processes that are consciously and deliberately employed by EFL/ L2 readers in order to either solve

problems in and/ or facilitate comprehension of texts during the reading task(s)” (p. 31-32).”

La Tabla 3.1 recoge las definiciones propuestas. Zenotz (2009) señala que se han usado gran variedad de términos en las definiciones de *estrategias de lectura* como *operaciones mentales, planes, tácticas*, etc. Sin embargo, estas diferentes concepciones no son excluyentes sino complementarias.

Tabla 3.1

Definiciones del concepto estrategias de lectura.

Autores	Definición estrategias de lectura
Garner (1987)	“generally deliberate, planful activities undertaken by active learners, many timer to remedy perceived cognitive failure” (p. 50).
Barnett (1989)	“mental operations involved when readers purposefully approach a text to make sense of what they read” (p. 66).
Duffy (1993)	“plans for solving problems encountered in constructing meaning” (p. 232)
Block (1996)	“conceive a task, what textual cues they attend to, how they make sense of what they read, and what they do when they do not understand” (p. 465).
Carrell (1998)	“reading strategies can be virtually impossible to distinguish from other cognitive processes related to thinking, reasoning, studying, or motivational strategies [...]. For our purposes, reading strategies will include any of a wide array of tactics that readers use to engage and comprehend text.” (p. 1).
Singhal (2001)	“processes used by the learner to enhance reading comprehension and overcome comprehension failures” (p. 1).
Yang (2006)	“cognitive actions taken to repair problems resulted from the insufficiency of language knowledge and to get liberal meaning” (p. 335).
Grabe (2009)	“processes that are consciously controlled by readers to solve reading problems” (p. 221).
Alkhaleefah (2011)	“any physical or mental processes that are consciously and deliberately employed by EFL/ L2 readers in order to either solve problems in and/ or facilitate comprehension of texts during the reading task(s)” (p. 31-32).

En conclusión, las definiciones propuestas presentan diferencias en varios aspectos. Uno de los problemas más recurrentes es la dicotomía consciente/inconsciente. Algunos autores proponen que las estrategias de lectura son conscientes, es decir, el lector elige emplear una estrategia para facilitar el proceso de comprensión. Sin embargo, otros autores mantienen que estas estrategias se pueden utilizar de manera inconsciente. Incluso

para algunos autores (Davies, 1995; Birch, 2002), una misma estrategia puede ser consciente e inconsciente. Como establece Birch (2002), “strategies can be optionally consciously or unconsciously applied; that is, they can operate automatically beneath the level of our awareness or they can kick in selectively” (p. 2). Estas diferencias en la definición han provocado que existan numerosas clasificaciones de las estrategias de lectura, como veremos en la siguiente sección.

3.3. El proceso lector en la L1 y la L2

Repasamos a continuación el sistema de procesamiento lector y los modelos de lectura más usados en la investigación. En primer lugar, vamos a considerar las diferentes visiones que se han tenido sobre el proceso lector. La investigación en este campo ha evolucionado: aunque en un principio se concibe como un proceso pasivo, la idea actual es que el proceso lector es un proceso abierto en el que intervienen procesos perceptivos, cognitivos, de resolución de problemas y también lingüísticos (Silberstein, 1994). Si consideramos las segundas lenguas, la tarea que lleva a cabo el lector es aún más compleja. Leer en una L2 exige trabajar intensamente e interactuar con el texto para ir construyendo su significado.

Hemos hecho una distinción entre lectura en L1 y lectura en L2, por distintas razones. La primera pregunta parece obvia, ¿se trata del mismo proceso? ¿se transfiere el conocimiento de la L1 a otras lenguas? o como indica Luque Agulló (2011), “¿es la lectura en la L2 un problema lingüístico o un problema de lectura propiamente dicho?” (p. 234). Comenzaremos por describir varios enfoques del proceso lector en la lengua nativa para, a continuación, centrarnos en el proceso lector en la L2

Dentro de los enfoques en la investigación de la lectura en L1, distinguimos el enfoque procedimental y el componencial. El primero se centra en el proceso en sí y el segundo, en los componentes que forman parte del proceso lector. Dentro de cada uno de ellos, ha habido diferentes aportaciones.

Si nos centramos en el enfoque procedimental, desde los años setenta, han surgido dos grandes corrientes de *arriba-abajo* y de *abajo-arriba* que, como señala Zenotz

(2009), en la actualidad han sido superados ya que la mayoría de investigadores se apoya en la teoría interactiva del proceso lector.

Como ya hemos mencionado, el enfoque *abajo-arriba*, también llamado enfoque lineal, se basa en la idea de que el primer paso en el proceso lector es identificar las letras e ir avanzando hacia palabras, sintagmas y demás unidades. Publicaciones que incluyen este modelo son Gough (1972), LaBerge y Samuels (1974) o Birch (2002).

Por el contrario, en los enfoques de *arriba-abajo* o enfoques no lineales se ve el proceso lector como algo cíclico en el que la información lingüística no es tan importante como el conocimiento previo del lector o sus expectativas. Autores como Goodman y Smith (1971) desarrollan este enfoque, que también se ha llamado *concepción psicolingüística de la lectura*, por centrarse en los procesos cognitivos. Para estos autores, los lectores van realizando predicciones sobre lo que van leyendo: junto con las pistas que da el texto, su conocimiento y experiencia, los lectores van formando hipótesis que son confirmadas o rechazadas. Si las predicciones son confirmadas, los lectores pueden seguir leyendo e incrementando la información. Si las predicciones son rechazadas, el lector debe volver atrás y releer el texto.

Dentro de perspectivas más recientes, encontramos los defensores del enfoque interactivo, que en vez de priorizar elementos de *arriba-abajo* o *abajo-arriba*, conciben el proceso lector como una interacción entre los diferentes elementos que lo componen. Rumelhart (1977), uno de los investigadores más influyentes en esta teoría, constata que los procesos descritos anteriormente son deficientes ya que, en ambos, la información se transfiere unidireccionalmente. Este autor plantea la posibilidad de que la información pueda proceder de diferentes fuentes e interactuar entre ellas. Otros autores como Stanovich (1980), Taylor y Taylor (1983) o Perffeti (1985) plantean modelos parecidos.

Una perspectiva más reciente dentro del modelo interactivo es la de Solé (1999), que defiende que el proceso lector se lleva a cabo por medio de la interacción de dos tipos de habilidades cognitivas: habilidades de interpretación y habilidades de identificación. Las personas que leen de manera rápida necesitan emplear un bajo nivel de habilidad de identificación, ya que reconocen las palabras de manera automática, pero, sin embargo, necesitan un alto nivel de habilidades de comprensión e interpretación.

Por otro lado, terminamos mencionando la *Teoría del Esquema* de Colomer y Camps (1996), entre otros. Esta teoría se basa en el conocimiento previo o *schemata* que poseen los lectores durante la lectura, de manera que la comprensión de textos requiere de la interacción simultánea de dos modos: ascendente y descendente. El procesamiento ascendente ocurre cuando el *input* lingüístico del texto hace que afloren los conocimientos previos del lector, y el proceso contrario ocurre cuando el lector usa sus conocimientos previos para hacer predicciones sobre lo que va a encontrar en el texto. Esta teoría tiene como precursores la psicología de la Gestalt de Wertheimer (1912) y, como señala Zenotz (2009), se complementa con la teoría interactiva.

Respecto a los *enfoques componenciales*, como su propio nombre indica se centran en los diferentes componentes que integran la lectura. Para Anderson (2000), este tipo de enfoques son muy atractivos para el colectivo de investigadores y docentes ya que justifican el uso de tests y pruebas que aíslan las destrezas de lectura. Sin embargo, como señala este mismo autor, no hay evidencia de que estas destrezas puedan aislarse ya que unas se solapan y combinan con otras.

En general, los investigadores de este modelo indican que el componente esencial en el proceso lector es la comprensión del lenguaje. Para Fries (1962) los componentes de la comprensión lectora son el reconocimiento gráfico y la comprensión del lenguaje. Hoover y Tummer (1993) identifican nivel bajo de descodificación y nivel alto de comprensión lingüística. Por ejemplo, el modelo de Bernhardt (1991) se aplica a la L2 e identifica tres factores: *variables lingüísticas*, *de alfabetización* y *de conocimientos*.

Tal como hemos indicado al comienzo de esta sección, a continuación nos centraremos en el proceso lector en la L2. Salazar (2001) indica que la adquisición de la lectoescritura en una L2 es una de las líneas de investigación más poderosas en el campo de adquisición de segundas lenguas, mientras que Luque Agulló (2011) propone que, aunque existan ciertas características en común, “el proceso de lectura en la L2 no puede equipararse exactamente con el de la L1” (p. 234).

Molina (2006) separa dos grandes corrientes metodológicas: *Métodos Globales* y *Métodos Fonéticos*. Respecto a los primeros, se centran en el desarrollo de la vía léxica de acceso al significado. Los segundos, se centran en el código por el cual los sonidos se

convierten en grafías y viceversa. Los trabajos de investigación se han centrado en estudiar si el proceso de adquisición de la lectoescritura está vinculado a la interlengua en la L2 o conocimientos análogos en la lengua nativa.

Respecto a esto, la literatura baraja ciertas hipótesis, como recogen Salazar (2001) y Luque Agulló (2011). En primer lugar, la *Hipótesis del Umbral Lingüístico* de Hulstijn (1991) que mantiene que la actuación lectora en la L2 sólo puede correlacionarse con la lengua nativa cuando se ha alcanzado el umbral o nivel en la L2. Sin embargo, la *Hipótesis de Interdependencia Lingüística* (Cummins 1981, 2000) defiende que las habilidades lectoras se transfieren de la L1 a la L2, como sucede con otras destrezas de alto nivel de procesamiento. Las personas bilingües tendrían la misma competencia lectora para sus dos lenguas. Por último, una tercera línea propone que ambas son complementarias. Los datos que presenta Salazar (2001) sobre hablantes hispanos parecen corroborar esta última propuesta. Además, la *Hipótesis de Compensación* defiende que, cuando aparecen problemas de comprensión, estos se compensan prestando mayor atención a procesos globales que conceptuales (Luque Agulló, 2011).

Según Luque Agulló (2011), “las tres hipótesis, aunque con explicaciones alternativas, son ciertas ya que cuando los lectores de la L2 carecen de la suficiente competencia lingüística centran su atención en los problemas lingüísticos” (p. 235).

Finalizamos este apartado en el que hemos analizado algunos enfoques de lectura en la L1 y en la L2. Pasamos a continuación a considerar diferentes taxonomías sobre las estrategias de lectura, que como veremos, han seguido estos enfoques de lectura.

3.4. Taxonomías sobre las estrategias de lectura

A continuación, trataremos las diferentes clasificaciones propuestas para las estrategias de lectura. Comenzaremos este repaso a partir de los años setenta, cuando se empieza a considerar el proceso lector como activo y dinámico (Goodman, 1968). Como señala Yang (2006), este cambio de orientación supuso que los investigadores empezaran a preguntarse por los procesos cognitivos de la lectura y, por tanto, por las estrategias empleadas en el acto de leer.

Una de las primeras taxonomías es la de Olsavsky (1976-1977), que propone una clasificación de diez estrategias de lectura en inglés como L1 mediante protocolos de pensamiento en voz alta. Este sistema de investigación se sigue desarrollando en los años ochenta (Hosenfeld, 1977; Block, 1986; Sarig, 1987).

Las clasificaciones de estrategias lectoras tanto en L1 como en L2 se pueden agrupar en dos grandes corrientes: las que siguen las teorías de lectura y clasifican las estrategias en *globales* y *locales* y las que siguen la teoría de las estrategias y las clasifican en *cognitivas* y *metacognitivas*. Empezaremos con las primeras, por tanto, sin seguir un orden cronológico de las clasificaciones.

Como hemos mencionado, gran parte de las clasificaciones de las estrategias de lectura se basan en *estrategias globales* y *estrategias locales*. Las estrategias globales, también llamadas estrategias de *arriba-abajo* o estrategias del lector se ocupan de la comprensión del proceso lector y de su monitorización. Las estrategias locales también se pueden denominar de *abajo-arriba* o estrategias del texto y se refieren a cuestiones lingüísticas del texto, de tal manera que el proceso va de lo concreto a lo abstracto. Una de las clasificaciones más usadas ha sido la establecida por Block (1986). En ella, el autor clasifica las estrategias de lectura en estrategias de comprensión general y estrategias lingüísticas locales. Las recogemos a continuación:

- Estrategias de comprensión general
 - Anticipar el contenido
 - Reconocer la estructura del texto
 - Integrar la información
 - Cuestionar la información
 - Distinguir las ideas principales
 - Interpretar el texto
 - Usar el conocimiento general
 - Asociar
 - Comentar sobre el comportamiento o sobre el proceso
 - Comprobar la comprensión
 - Corregir el comportamiento
 - Reaccionar emocionalmente al texto

- Estrategias lingüísticas locales
 - Parafrasear
 - Releer
 - Analizar las oraciones
 - Analizar las palabras
 - Solucionar problemas de vocabulario

Macaro (2001) afirma que las estrategias de lectura pueden clasificarse en dos categorías ya mencionadas: de *abajo-arriba* y de *arriba-abajo*. Las llamadas estrategias de *abajo-arriba* se usan para procesar morfemas, palabras y frases cortas con el fin de obtener información sintáctica y semántica. Por otro lado, las estrategias de *arriba-abajo* se centran en el contexto, la gramática, los géneros lingüísticos, etc.

Otras investigaciones, como la de Kong (2006), utilizan una clasificación parecida. Para este autor, hay dos grupos de estrategias de lectura: las *iniciadas por el texto* y las *iniciadas por el lector*. Las estrategias iniciadas por el texto son desencadenadas por las marcas del texto, como por ejemplo centrarse en el vocabulario, mientras que las iniciadas por el lector se centran en los procesos generados por este.

Sheorey y Mokhtari (2002) proponen otra clasificación basada en su cuestionario *Survey of Reading Strategies*, y que divide las estrategias en tres tipos: *estrategias de lectura global*, *estrategias de resolución de problemas* y *estrategias de apoyo*. Las estrategias de lectura global están relacionadas con el control de la gestión de la lectura, las de resolución se centran en las técnicas del lector para resolver los problemas de comprensión y, por último, las de apoyo se refieren a las ayudas que utiliza el lector para facilitar la comprensión.

Janzen y Stoller (1988) dividen las estrategias de lectura en diez tipos. Sus conclusiones están especialmente indicadas para estudiantes de inglés para fines académicos. Las estrategias incluyen:

- Identificar el propósito del texto
- Anticipar
- Predecir

- Comprobar las predicciones
- Hacer preguntas
- Conectar con el conocimiento previo
- Resumir
- Hacer conexiones con entre las partes del texto
- Reconocer la estructura del texto

Carrell (1998) también propone una clasificación que divide las estrategias en *cognitivas* y *metacognitivas*. Las estrategias cognitivas son aquellas que se ocupan del procesamiento del texto que se va a leer, mientras que las estrategias metacognitivas se ocupan del control del proceso lector y se refieren a su planificación, monitorización y evaluación.

Lau (2006), por su parte, se centra en examinar si una estrategia es *cognitiva* o *metacognitiva*. De acuerdo con esta diferencia, el autor identifica cuatro tipos de estrategias de lectura: *de pre-lectura, para identificar e interpretar la información principal, de monitorización y de post-lectura*. Las estrategias de pre-lectura se usan para formar una idea inicial del texto como, por ejemplo, la activación del conocimiento previo, generación de hipótesis iniciales o el establecimiento de objetivos de lectura. Por otro lado, las estrategias para interpretar la información principal (resumir, construir la macroestructura del texto, inferir, predecir el contenido, etc.) y las estrategias de monitorización se usan durante la lectura. Estas últimas sirven para controlar y comprobar el proceso lector. Por último, las estrategias de post-lectura se emplean para resumir y evaluar lo leído: relectura, resumir el texto, evaluar el contenido y calidad del proceso de escritura, etc.

La diferenciación entre estrategias cognitivas y metacognitivas ha sido recurrente en la literatura. De hecho, Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012) destacan que los dos tipos de estrategias son indispensables para el lector estratégico y, como hemos señalado anteriormente, Yang (2006) las considera dos constructos diferentes basándose en los resultados de su investigación.

En resumen, Ghuma (2011), tras realizar una revisión bibliográfica de las estrategias de lectura, las agrupa en tres categorías:

- Herramientas usadas en el proceso de lectura
 - Usar la sintaxis y la puntuación
 - Usar el estilo del autor.
 - Usar el conocimiento previo
 - Usar marcadores discursivos

- Manipulación del material de lectura
 - Releer y reconocer la estructura del pasaje o párrafo
 - Buscar el vocabulario clave
 - Asociar el texto con el conocimiento previo
 - Criticar el texto
 - Conectar las diferentes partes del texto
 - Parafrasear
 - Escanear
 - Resumir
 - Inferir
 - Adivinar el significado
 - Clasificar

- Planificación y monitoreo del proceso de lectura
 - Comprobar la comprensión e identificar las dificultades y juzgar sus logros
 - Plantear hipótesis
 - Predecir
 - Sacar conclusiones



Figura 3.1. Clasificación estrategias de lectura. Ghuma (2011).

Zenotz (2009) resume esta cuestión: “la diversidad de las taxonomías de lectura (...) refleja dos tendencias en la clasificación: aquella que sigue la tradición de las teorías de la lectura y la que continúa la tradición de las estrategias de aprendizaje” (p. 91). Cuando hablamos de clasificaciones que continúan con las teorías de lectura, nos referimos a aquellas taxonomías que clasifican las estrategias en *generales* y *locales*. El segundo tipo de clasificaciones divide a las estrategias en *cognitivas* y *metacognitivas*, siguiendo la teoría de las estrategias de aprendizaje. Dentro de este primer grupo, encontramos las clasificaciones de Block (1986) o Macaro (2001) y, en el segundo bloque, a Carrell (1998) o Lau (2006). En definitiva, tras revisar las taxonomías más importantes de las estrategias de lectura, nos centraremos a continuación en el componente metacognitivo de las estrategias de lectura.

3.5. La importancia de la metacognición

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, el concepto de metacognición tiene sus orígenes en la psicología de Piaget y Flavell. Anderson (1999) la define como *thinking about thinking*. Aplicando este concepto a la lectura, Vacca y Vacca (1986) definen la metacognición en lectura: “the knowledge learners have about reading strategies and the ability to capitalize upon such knowledge to monitor their own reading” (p. 220). Yang (2006) también da una definición aplicada a las estrategias de lectura: “the ability to use different strategies at different times” (p. 315). Schramm (2008) establece

que “metacognition on reading involves strategy awareness and perceived strategy use as well as the actual regulation and control of the reading process” (p. 234).

La investigación en metacognición ha demostrado que este factor es determinante para obtener resultados de aprendizaje, superando a otros factores cognitivos o de motivación (Veenman, 2015). De hecho, en una investigación con estudiantes de edades comprendidas entre nueve y veintiséis años, Veenman (2008) estima que el 40 % de los resultados de aprendizaje se debe al propio conocimiento metacognitivo.

Este componente ha sido clave en la investigación de la lectura en la L1 (Pressley & Afflerbach, 1995; Veenman & Beishuizen, 2004; Baker, 2005). Sin embargo, Zenotz (2009) señala que este componente puede ser todavía más importante en la L2, “ya que, al encontrar más dificultades, los/las lectores necesitan una mayor monitorización de su comprensión (Block, 1992). Se trata, de cualquier forma, de un tema abierto a la discusión e investigación” (p. 86).

Muchos autores (Oxford, 1990; Carrell, 1998; Yang, 2002; Woodrow, 2005) defienden que la lectura efectiva se consigue a través de estrategias metacognitivas y, por tanto, defienden la importancia de la instrucción de este tipo de estrategias para desarrollar una conciencia metacognitiva.

En palabras de Carrell (1998): “because students may have many misconceptions about the nature of reading and complete awareness of reading strategies or of executive processes for monitoring and regulating comprehension, some researchers have called for fostering better metacognition and reading comprehension through direct instruction” (p. 1).

Diversos estudios se han centrado en los procesos metacognitivos en la lectura en la L2 (Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1998; Sheory & Mokhtari, 2001; Dreyer & Nel, 2003; Sheory & Mokhtari, 2002; Mokhtari & Reichard, 2004) y en las estrategias metacognitivas en la L2 (Block, 1992; Schramm, 2001, 2008; Stevenson, Schoonen & Gloppe, 2003). Los resultados de estas investigaciones parecen evidenciar que los hablantes de segundas lenguas, no sólo necesitan estrategias de lectura para ser lectores

fluidos, sino que también, tienen que adoptar estrategias metacognitivas para la comprensión lectora. Seguiremos abordando esta cuestión en los apartados siguientes.

3.6. Los factores individuales y contextuales

En este apartado explicamos la importancia de los factores individuales y contextuales en el uso de estrategias, como ya hicimos en el mismo apartado de las estrategias de aprendizaje. Es el lector el que decide usar una estrategia o no, por lo que la investigación se ha dedicado a estudiar factores como la *motivación, edad, sexo, nivel de L2*, etc. y su implicación en la elección de estrategias. Esta revisión pretende recoger las conclusiones generales a las que han llegado los estudios sobre variables individuales y lectura.

En primer lugar, es importante resaltar la importancia del factor **edad**. Fueron los trabajos de Flavell (1976, 1987) los que ponen de manifiesto que antes de los ocho años de edad los estudiantes presentan dificultades para el uso de estrategias metacognitivas. Sin embargo, diferentes autores (Block & Pressley, 2002; Israel, 2007; Paris & Paris, 2007; Whitebread *et al.*, 2007; Efklides, 2009; Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012) han comprobado que los escolares sí pueden experimentar una mejoría en el uso de estrategias con un entrenamiento metacognitivo adecuado. Por ejemplo, Israel (2007) especifica las estrategias más adecuadas para los primeros y los últimos cursos de EP. Estas estrategias se refieren a la lengua nativa, por lo que es necesario evaluar si se pueden incluir en la enseñanza de segundas lenguas. En cualquier caso, la variable edad aparece como determinante dentro de este tipo de investigación.

Uno de los factores más estudiados, aunque sin resultados concluyentes ha sido la posible influencia del **sexo** a la hora de aprender estrategias de lectura. Mientras que algunos estudios no aprecian diferencias, otros establecen que los hombres y las mujeres utilizan las estrategias de lectura de manera diferente. Por ejemplo, Brantmeier (2000) estudia a nativos de inglés que estudiaban español (N = 78). Los resultados indican que los hombres y mujeres usan el mismo número de estrategias globales y locales. Además, aunque no encuentra diferencias en el comportamiento estratégico, sí aparecen en la comprensión lectora. Otro ejemplo es Young y Oxford (1997) que estudian el uso de estrategias en hablantes nativos de inglés que leen en español (N = 49). Los resultados no

arrojan diferencias significativas en el uso de estrategias globales y locales. Sin embargo, los autores concluyen que las mujeres prefieren usar estrategias de resolución de problemas de vocabulario y los hombres estrategias de monitorización. Por último, Phakiti (2003) compara el uso de estrategias entre hombres y mujeres tailandeses que estudian ILE (N = 384). Los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas en comprensión, pero los hombres señalaron un mayor uso de estrategias metacognitivas.

Otro factor notable es el **nivel en la L2**, estudiado en Carrell (1998), Yang (2002) y Liu y Jackson (2008), entre otros. En este aspecto ha sido muy relevante la transferencia de estrategias de lectura, que ya hemos comentado y vamos a mencionar de nuevo en secciones posteriores.

Seguidamente vamos a considerar el **contexto**. Aquí podemos resaltar dos aspectos: la L1 del hablante y las similitudes de esta con la L2. Esto es especialmente interesante si comparamos lenguas alfabéticas con lenguas ortográficas. En este sentido, por ejemplo, Bang y Zhao (2007) estudian la diferencia de uso de estrategias en lectura de estudiantes coreanos y chinos que estudian ILE (N = 8). El coreano es una lengua alfabética mientras que el chino es ideográfico por lo que los autores hipotetizan que los estudiantes coreanos usarían estrategias de procesamiento fonológico y los estudiantes chinos estrategias visuales-ortográficas. Los resultados confirman esta hipótesis. Sin embargo, los autores también resaltan la importancia del nivel de L2 como factor determinante en la elección de estrategias.

Por otro lado, debido a la importancia que tiene el **conocimiento previo** en el proceso lector, diversos estudios se han centrado en el papel que este tiene en la lectura en la L2. Kong (2006) establece que “much evidence has shown that a reader’s background knowledge in forms of schemata plays a big role in her active construction of meaning of the text” (p. 22). Spencer y Sadoski (1988), por ejemplo, estudian las diferencias entre estudiantes de ILE de origen hispano, oriental y árabe. Los resultados muestran que activar los conocimientos previos en las actividades de pre-lectura, produce mejores resultados de comprensión en las tres culturas. Por otro lado, Hudson (1982) estudia la lectura en L2 y la aplicación de la *Teoría del Esquema*. En sus conclusiones

recoge “language proficiency is not the only one determinant of reading comprehension” (p. 20), ya que el conocimiento previo también es relevante.

Estudios más recientes también se han ocupado de este aspecto. Saricoban (2002) compara el uso de estrategias en tareas de pre-lectura, lectura y post-lectura de hablantes con diferentes niveles de comprensión (N = 110), encontrando diferencias estadísticamente significativas en actividades de lectura y post-lectura. El autor enfatiza que los lectores no activan los conocimientos previos de manera automática. Por último, un estudio muy interesante relacionado con la transferencia y el conocimiento previo es el de Jiménez, García y Pearson (1996) que encuentran que los buenos lectores transfieren el conocimiento entre lenguas. Estos resultados han sido similares en otros estudios como Taillefer y Pugh (1998), lo que demuestra que el nivel de L2 no es lo que más peso tiene en la comprensión lectora, sino que un buen uso de estrategias y la activación del conocimiento previo pueden compensar un nivel bajo del idioma. También es clave el **tipo de tarea lectora** que se va a realizar. Como vemos, un problema con la investigación en lectura es que cada estudio utiliza instrumentos diferentes y es difícil extraer conclusiones generales.

Al igual que ocurre en todo el proceso de adquisición de la L2, la **motivación** puede ser determinante. Zenotz (2009) recoge que no se trata sólo de que los hablantes conozcan las estrategias y cuándo usarlas, sino también su disposición a utilizarlas. Sin embargo, los resultados del efecto que tiene la instrucción estratégica en la motivación no han llevado a conclusiones claras. Harris (2007) realiza un estudio que compara la progresión de instrucción estratégica en comprensión oral y escrita de estudiantes de francés como LE. Una parte de la investigación estudió igualmente la motivación de los participantes. Los resultados indican diferencias significativas en la motivación entre el grupo control y experimental, a favor del grupo control.

Macaro y Erler (2008) obtienen resultados diferentes. Realizaron una intervención de catorce meses centrada en estrategias de lectura de estudiantes de entre once y doce años de francés como LE en Inglaterra (N = 62). La instrucción estratégica mejora no sólo la comprensión, sino también las actitudes del alumnado respecto a la lectura. Resultados similares obtiene la investigación de Ramírez Verdugo (2004).

En definitiva, todo estudio debe tener en cuenta este tipo de factores para extraer conclusiones. La interacción entre este tipo de variables y las estrategias de lectura resulta un campo abierto a nuevas investigaciones. Por ejemplo, Zenotz (2009) cita el estudio de Razi (2008) que analiza el impacto de diferentes variables como el programa de estudio (japonés, inglés o alemán), el sexo, la edad, o si los participantes eran diestros o zurdos. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el sexo o si los participantes eran diestros o zurdos. Sin embargo, aparecen diferencias estadísticamente significativas en otras variables como el programa de estudio o la edad. Parece evidente que son numerosos los factores individuales y contextuales que pueden jugar un papel importante a la hora de aprender y enseñar estrategias de lenguas y, en concreto, estrategias de lectura. Seguiremos con esta cuestión en el siguiente apartado.

3.7. Enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura

Este apartado se centra en la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de lectura en L2 y las diferentes metodologías que se han llevado a cabo. Retomamos la pregunta que nos hicimos en el capítulo anterior, ¿se pueden enseñar y aprender las estrategias de lectura? Si la respuesta es sí, ¿cuál es la forma más efectiva? En primer lugar, vamos a realizar una revisión de los estudios sobre entrenamientos estratégicos en lectura y, posteriormente, analizaremos los modelos de instrucción utilizados.

Según Anderson (2012), para que la instrucción estratégica sea efectiva debemos asegurar que haya conexiones con significado (*meaningful*) entre el hablante, la lectura y otras destrezas. Para este autor, la lectura debe situarse en el centro de la instrucción de la L2 y como punto de partida de trabajo de otras destrezas. Así la comprensión lectora está en el centro de la instrucción, seguida del aprendizaje de la gramática y el vocabulario. Posteriormente sitúa el resto de destrezas: comprensión oral y expresión oral y escrita.

Los resultados de investigaciones en la L1, como recogen Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012), han demostrado que los estudiantes con altos niveles de comprensión lectora usan las estrategias de lectura de manera flexible, activan los conocimientos previos por lo que consiguen una representación estructurada del texto, realizan inferencias y usan el conocimiento metacognitivo. La investigación en la L2

viene desarrollándose desde los años setenta y abarca no sólo los resultados, sino también los métodos que se han utilizado para llevar a cabo dichas investigaciones. Recogemos a continuación en dos apartados los resultados de estas investigaciones y los modelos de instrucción.

3.7.1. La investigación sobre la instrucción estratégica en lectura

A lo largo de las últimas décadas, se ha llevado a cabo un importante número de estudios sobre la instrucción estratégica y su efectividad. Las investigaciones han usado diferente metodología y objetivos: “los distintos componentes de las investigaciones son tan diversos que no pueden compararse unos entrenamientos con otros. Contamos con estudios cualitativos y cuantitativos llevados a cabo con metodología muy variada, realizados con grupos de edad muy distintos, con niveles diferentes de L2, con diversas L1 y culturas” (Zenotz, 2009, p. 101).

En principio, como señala Yang (2006), se asume que la enseñanza de estrategias de lectura resulta en la mejora de la comprensión lectora. Sin embargo, “this assumption is not completely supported when the results of some training students have been inconsistent” (p. 315).

Como hemos indicado, Anderson (2012) establece que la lectura tiene un papel central en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según este autor, los buenos lectores combinan la información del texto y su conocimiento previo para inferir significado. Pero, además, los buenos lectores “have success in writing (...) have the fundamental skills to listen (...) have higher success in speaking tasks” (p. 218).

A continuación, vamos a describir algunas investigaciones relevantes sobre entrenamientos estratégicos en lectura. Ya hemos comentado en el capítulo anterior algunos estudios sobre estrategias de comprensión lectora (Carrell *et al.* 1989; Tang & Moore, 1992; Chamot & Keatley, 2003; Ikeda & Takeuchi, 2003; Zenotz, 2009; Chaury, 2015; Ness, 2016). En este apartado, completamos la información con otros estudios relacionados específicamente con entrenamientos estratégicos de comprensión lectora.

Bimmel *et al.* (2001) estudian a alumnado de EP alemanes (N = 131) para comprobar la validez en la L1 (alemán) y L2 (inglés) de un entrenamiento estratégico en comprensión lectora. Los estudiantes son entrenados con dos modelos diferentes: explicación y autoconciencia. Dentro de las estrategias lectoras que utilizaron encontramos: *looking for key fragments, paying attention to structure marking elements, making up questions, mapping the most important information from the text*. Respecto a los resultados, se hallan diferencias estadísticamente significativas en las cuatro estrategias y una mejora significativa de la comprensión lectora en la L1. Sin embargo, no aparecen diferencias significativas ni en la comprensión ni en la transferencia de estrategias al inglés.

La investigación de Carrell *et al.* (1989), ya citada en el anterior capítulo, evalúa el efecto de un entrenamiento metacognitivo centrado en lectura en estudiantes universitarios (N = 26) en Estados Unidos. No se encuentran diferencias significativas en la comprensión lectora en preguntas de opción múltiple, pero sí en preguntas de respuesta abierta: los grupos experimentales obtienen mejores resultados. Lo que lleva a los autores a concluir que los resultados de las investigaciones sobre entrenamientos en lectura dependerán de los instrumentos que se utilicen para la recogida de datos.

Por otro lado, Talbot (1995) realiza una investigación similar, en este caso con estudiantes de origen chino (N = 244) y con un diseño pre-test/ post-test de entrenamiento de cinco semanas en autoconciencia metacognitiva en inglés como L2. Los resultados muestran diferencias significativas en el grupo experimental en tres de los cuatro componentes analizados.

Otra investigación similar posterior es la de Kusiak (2001) que evalúa el efecto de un entrenamiento metacognitivo de estrategias de lectura en estudiantes de ILE en secundaria (N = 158). El entrenamiento consiste en ocho sesiones de cuarenta y cinco minutos en las que el grupo experimental trabaja estrategias lectoras y conocimiento metacognitivo. Los resultados son positivos para el grupo experimental en autoevaluación de las estrategias y comprensión lectora. Además, los autores confirman que este tipo de entrenamiento es más eficaz para estudiantes con habilidades bajas.

En general, las conclusiones obtenidas tras esta revisión bibliográfica son similares a las de Hassan *et al.* (2005) respecto a la investigación en entrenamientos estratégicos en la destreza lectora: “a body of reliable evidence emerges to show that strategy training for reading comprehension is effective” (p. 56). Sin embargo, estos autores también mencionan una serie de limitaciones comunes en las investigaciones como son:

“small sample size and potential selection bias, influence of the experimenter on the study, absence of the randomization, variance, validity issues on assessment for reading comprehension, confounding variables, lack of information about dropouts and non-completers, absence of concealment, overstated reporting of results and poor reporting” (p. 57).

Considerando investigaciones que han estudiado la efectividad del entrenamiento estratégico de lectura en la competencia lingüística en general, los resultados de las investigaciones sugieren que “some support to a possible beneficial effect of strategy training to overall language ability, although it is not incontrovertible by any means.” (Hassan *et al.*, 2005, p. 58).

Sobre la competencia lingüística, la tesis doctoral de Burgos-Kohler (1992), se centra en el efecto que el entrenamiento estratégico tiene en el desarrollo lingüístico de estudiantes estadounidenses de ELE. El estudio examina si estos estudiantes entrenados en estrategias de aprendizaje de vocabulario durante seis semanas mejoran su nivel de vocabulario y su competencia lingüística en general. Los resultados muestran diferencias significativas en la adquisición de vocabulario y en la nota final del semestre, a favor del grupo experimental.

Dhieb-Henia (2003) evalúa la efectividad de un entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés para fines específicos en estudiantes de biología (N = 61). Los resultados indican que el grupo experimental mejora la familiaridad y competencia de los estudiantes respecto a la lectura de artículos científicos. En ese mismo año, Dreyel y Nel (2003) investigan la enseñanza de estrategias de lectura con la ayuda de las nuevas tecnologías a estudiantes de inglés para fines específicos en Sudáfrica (N = 131). Los resultados indican que los estudiantes que recibieron instrucción estratégica obtienen diferencias estadísticamente significativas en tres pruebas de comprensión. Este

grupo experimental incluye a buenos estudiantes y estudiantes de riesgo, y ambos mejoran de manera significativa.

Ya hemos mencionado en el capítulo anterior los resultados de los estudios de Carrell *et al.* (1989), Tang y Moore (1992), Chamot y Keatley (2003), Ikeda y Takeuchi (2003), Zenotz (2009), Chaury (2015) y Ness (2016) sobre estrategias de lectura y, en este mismo capítulo, los estudios de Ramírez Verdugo (2004), Harris (2007), Macaro y Erler (2008) o Razi (2008) en relación a los entrenamientos estratégicos de lectura. En concreto, el estudio de Razi (2008) se centra en investigar el impacto de aprender más de una lengua extranjera en el uso de estrategias metacognitivas de lectura de estudiantes turcos universitarios. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los participantes de diferentes programas (inglés, alemán o japonés). Según las conclusiones de esta investigación, las estrategias metacognitivas de lectura se desarrollan más cuando la lengua en la que se estudia resulta más difícil para el estudiante.

El estudio de Yang (2006), citado con anterioridad, investiga la diferencia entre estrategias de lectura y estrategias de monitorización de la comprensión. En el estudio, Yang utiliza protocolos de pensamiento en voz alta para examinar la comprensión lectora de estudiantes de ILE (N = 20). Los resultados revelan que la comprensión lectora es una actividad cognitiva en la que los lectores compensan su falta de conocimiento de la lengua extranjera por medio de este tipo de estrategias.

Iwai (2011) analiza los efectos del entrenamiento metacognitivo en estrategias de lectura revisando estudios anteriores (Upton, 1997; O'Malley *et al.*, 1998; Sheorey & Mokhatari, 2001; Zhang, 2001; Salataci & Akyel, 2002; Fung *et al.*, 2003; Janzen, 2003). Estos estudios tienen en común el uso de entrenamiento en estrategias de lectura de carácter metacognitivo en ILE. Las conclusiones de Iwai son que todos los estudios, excepto Janzen (2003), obtienen resultados positivos, por lo que concluye resumiendo las implicaciones pedagógicas positivas que tiene este tipo de entrenamiento. Parece evidente que conocer las estrategias, cómo y cuándo usarlas y saber cómo evaluar su uso, es decir, la metacognición, es clave para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de ILE.

Khezrlou (2012) estudia la efectividad de un entrenamiento estratégico cognitivo para mejorar la comprensión lectora de estudiantes iraníes de ILE (N = 60). Los estudiantes de los dos grupos experimentales recibieron un total de 10 horas de instrucción durante la clase regular. Para ambos grupos el entrenamiento es cognitivo, pero, además, un grupo trabajó la verbalización. Los resultados indican que el entrenamiento es efectivo para los dos grupos experimentales, ya que mejoran con diferencias estadísticamente significativas respecto al grupo control. Asimismo, los participantes que tienen la oportunidad de verbalizar durante el entrenamiento muestran actitudes más positivas respecto al mismo. Finalmente, no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

Alqarni (2015) analiza la efectividad del entrenamiento estratégico de naturaleza colaborativa: *Collaborative Strategic Reading* (CSR). El autor analiza distintos estudios: Klinger *et al.* (2004), Kim *et al.* (2006), Warschauer (2008), Fan (2010), Zoghi *et al.*, (2010), Annamma *et al.* (2011), Vaughn *et al.* (2011), Karabuga y Kaya (2013), Lin *et al.* (2011) para concluir que los resultados son mixtos, y no totalmente definitivos, aunque “many research studies have shown the effectiveness of CSR for reading comprehension” (p. 165).

Recientemente, Roohani *et al.* (2016) investigan la efectividad de usar un entrenamiento siguiendo *Self-regulated Strategy Development* (SRSD) en el desarrollo de la *metacognición* de estudiantes iraníes de ILE (N = 70). La muestra se divide en dos grupos dependiendo de la competencia en ILE. Los resultados indican que los dos grupos experimentales mejoran significativamente después de un mes de entrenamientos en comparación con los controles.

En esta revisión bibliográfica, merecen una atención especial algunos estudios llevados a cabo por Ruiz de Zarobe y Zenotz (2014, 2015, 2017, 2018) por tratarse de una temática parecida a la desarrollada en esta tesis doctoral, que ha servido de base para nuestra investigación. Estas autoras han llevado a cabo uno de los pocos estudios desarrollados hasta la fecha en contextos AICLE en un contexto plurilingüe. En concreto, han estudiado el efecto de un entrenamiento estratégico en lectura en el País Vasco, analizando el papel que juega la instrucción estratégica en contextos integrados de contenido y lengua inglesa en Educación Primaria cuando hay que acomodar tres lenguas

en el aula. Sus resultados demuestran los efectos positivos del entrenamiento en cuanto a competencia lectora, y el aumento de la conciencia metacognitiva del alumnado tras llevar a cabo la intervención.

Antes de finalizar, incluimos algunos estudios que analizan el aprendizaje de la *lectura crítica*, ya que se trata de una estrategia utilizada en nuestra intervención estratégica. Cassany (2003) define la *lectura crítica* como un tipo complejo de lectura que exige niveles altos de comprensión y una respuesta personal del lector. Esta estrategia está estrechamente relacionada con el *pensamiento crítico* (Zabihi & Pordel, 2011). Hughes (2014) define esta estrategia como: “one of key skills for any 21st century learner” (p. 1). Como indican Fahim, Barjesteh y Vaseghi (2012), el *pensamiento crítico* es actualmente un elemento central en la educación ya que es el ingrediente necesario para que el alumnado tenga éxito en el contexto académico y en la vida real. Por eso, parece necesario estudiar cómo se puede enseñar esta habilidad a nuestro alumnado, aunque, como señalan Ruiz de Zarobe y Zenotz (2018), los estudios de intervención son relativamente escasos.

En este sentido, Zabihi y Pordel (2011) estudian si tres libros de texto diseñados para estudiantes ILE de nivel intermedio-alto (B2) y avanzado (C1) promueven el *pensamiento crítico*, a través de tres criterios: utilización de ítems de pensamiento crítico, uso de tareas apropiadas e instrucción estratégica. Los resultados indican que los libros de texto analizados cumplen con el primer criterio, pero no con los dos últimos.

Fahim, Barjesteh y Vaseghi (2012) diseñan un programa de instrucción centrado en el pensamiento crítico y en lectura para estudiantes universitarios iraníes que estudian ILE (N = 240). Los autores dividen la muestra en dos grupos dependiendo de su competencia en inglés y, a su vez, cada grupo se divide en control y experimental. Los resultados confirman que los grupos que reciben instrucción en *pensamiento crítico* mejoraron la comprensión lectora. No se encuentran diferencias entre los grupos según el nivel de competencia en ILE. Los autores concluyen sugiriendo: “findings provide empirical support for the facilitative effect of critical thinking strategy on reading comprehension performance of EFL learners” (p. 140).

Más recientemente, Wilson (2016) estudia el uso de habilidades de *pensamiento crítico* y *lectura crítica* en las clases de tres profesores de inglés para fines específicos en el contexto universitario australiano. Los resultados indican que los tres profesores introducían estrategias básicas de *pensamiento crítico* tales como *identificar las ideas clave, comparar o identificar causalidad*.

Larkin (2017) analiza el uso de *estrategias de comprensión y lectura crítica* de estudiantes universitarios de ILE avanzados. La encuesta muestra que los participantes utilizan más a menudo *estrategias de comprensión* que de *lectura crítica*. Basándose en esos resultados, el autor indica cuáles son las estrategias de lectura crítica a las que se debe prestar más atención en la clase, incluyendo *identificar recursos retóricos, distinguir hecho y opinión y descubrir las intenciones del autor*. Dentro de las *estrategias de lectura crítica* utilizadas de manera autónoma por los participantes, encontramos *identificar las ideas principales y realizar inferencias*.

Ruiz de Zarobe y Zenotz (2018) estudian la aplicación de un entrenamiento estratégico centrado en *lectura crítica* en participantes de EP en un contexto AICLE trilingüe. Los resultados confirman que el grupo experimental mejora significativamente al compararse con el grupo control, que no recibe entrenamiento.

En definitiva, no podemos negar que la *lectura crítica* es una habilidad clave para alumnado ILE e AICLE, ya que, si bien conocer este tipo complejo de lectura es importante en lengua materna, la dificultad se incrementa al leer en una lengua extranjera. Por ello, formará igualmente parte de nuestra investigación.

En conclusión, la revisión que hemos realizado sobre las investigaciones en instrucción estratégica en lectura muestra resultados generalmente positivos, aunque las variables individuales y contextuales inciden en la investigación. A continuación, abordaremos los diferentes modelos de instrucción que se han utilizado en estas investigaciones y la evaluación de su efectividad.

3.7.2. Modelos de instrucción de entrenamientos estratégicos

Chamot (2008) señala que desde los años setenta ha habido autores que han cuestionado la instrucción estratégica (Vann & Abraham, 1990). Sin embargo, “research has shown that, under the right conditions, strategy instruction can be effective” (p. 266).

De acuerdo con Carrell (1998): “both the first and the second language research literature on reading strategy training involves emphasis on some or all of the five metacognitive elements (what, how-to-use, why, when and where and evaluation) has clearly shown that such teaching can make a difference in the short term” (p. 1).

Según esta propuesta, un entrenamiento estratégico de lectura tiene que ir unido al desarrollo de la conciencia metacognitiva de las estrategias. Este ha sido un aspecto que hemos ido destacando a lo largo de estos dos capítulos. Las partes mencionadas por Carrell (1998) están basadas en Winograd y Hare (1988):

- ¿Qué es la estrategia?: describirla críticamente y sus características.
- ¿Por qué se debería aprender la estrategia?: explicar el propósito de la estrategia puede tener beneficios potenciales.
- ¿Cómo usar la estrategia?: descomponerla explicando cada una de sus partes.
- ¿Cuándo y dónde usar la estrategia?: definir las circunstancias en las que se puede usar. También se pueden explicar las circunstancias inapropiadas.
- ¿Cómo evaluar la estrategia?: enseñar a los estudiantes cómo evaluar el éxito o no de su aplicación.

Carrell (1998) menciona que los cinco elementos que deben estar presentes en la instrucción estratégica tienen relación con los tres componentes del conocimiento metacognitivo: declarativo, procedimental y condicional. La siguiente Tabla muestra la relación entre Winograd y Hare (1988) y Carrell (1988).

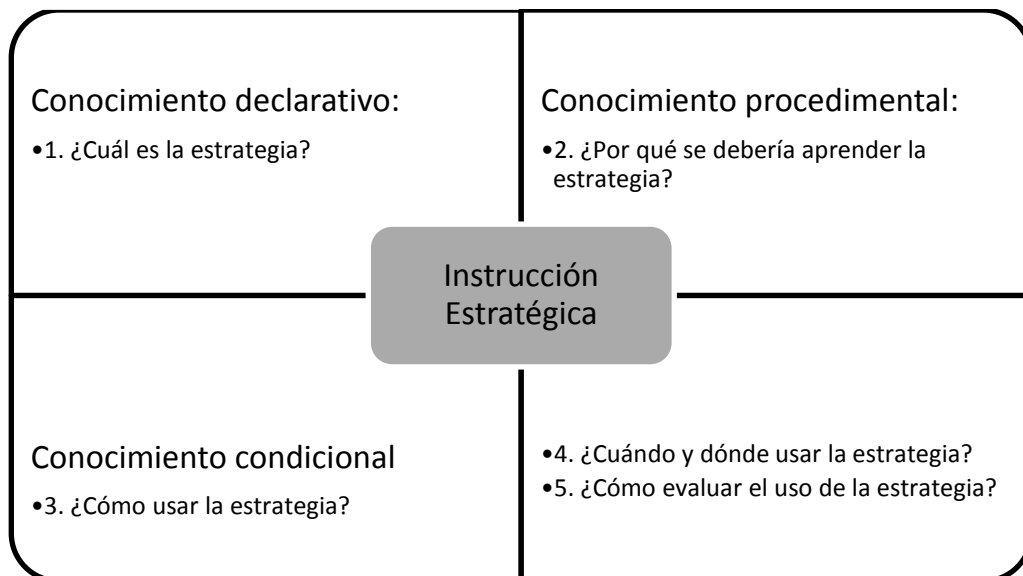


Figura 3.2. Instrucción estratégica de lectura según Carrell (1998).

Por último, Carrell (1988) hace una revisión de los estudios sobre entrenamientos estratégicos en L2 (Carrell, 1985; Hamp-Lyons, 1985; Sarig & Folman, 1987; Carrell, Pharis & Liberto, 1989; Kern, 1989; Raymond, 1993). La autora concluye su revisión estableciendo que todos los grupos experimentales obtienen resultados positivos en el entrenamiento estratégico al compararlos con los controles, porque utilizan componentes del conocimiento metacognitivo en mayor o menor medida. Para esta autora, el componente metacognitivo es central para el éxito del entrenamiento estratégico.

Por otro lado, Zenotz (2009) recoge otros cuatro modelos de instrucción en lectura diferentes:

- *Experiencia, Texto y Relación* (ETR) (Au, 1977): este entrenamiento sigue el proceso de lectura. En primer lugar, se activa el conocimiento previo, posteriormente se lee el texto, monitorizando la comprensión, y, por último, se relaciona la experiencia con el texto.
- *Enfoque de Enseñanza Recíproca* (Palincsar & Brown, 1984): este entrenamiento se ha llevado a cabo tanto en la L1 (Palincsar & Brown, 1984) como en la L2 (Padron, 1992; Song 1998; Salataci & Akyel, 2002) y está basado en el enfoque constructivista que considera la lectura como

construcción de significado. En este entrenamiento, las estrategias principales son resumir, clarificar, preguntar y predecir.

- *Enfoque Académico Cognitivo de Aprendizaje de Lenguas (CALLA)*: este método de Chamot y O'Malley (1987) divide las estrategias en cognitivas y metacognitivas. Se aplicó en asignaturas de contenido de primaria y secundaria, con resultados positivos (Chamot, 2004).
- *Protocolo de Observación de Instrucción Protegida*: creado por Short y Echevarría (1999), este entrenamiento trabaja con estrategias cognitivas y metacognitivas, como la monitorización o la autoevaluación.

Otros programas instruccionales para facilitar el uso de estrategias de comprensión lectora, recogidos en Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012), son *Survey, Question, Read! Recite! Review (SQ3R)*, *Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review (PQ4R)*, *Collaborative Strategic Reading (CSR)*, *Concept Oriented Reading Instruction (CORI)*, *Question Answer Relationship (QAR)* y *Students Achievement Independent Learning (SAIL)*. Los resumimos a continuación.

El programa SQ3R es el antecesor de PQ4R desarrollado por Thomas y Robinson (1972) y cuenta con seis pasos:

- Inspección
- Cuestionamiento
- Lectura
- Narración
- Revisión
- Reflexión

El programa *Collaborative Strategic Reading (CSR)*, en uso desde los años ochenta, implica el empleo de cuatro estrategias en colaboración con otros estudiantes. Consta de las siguientes fases: vista previa, clic y clac, obtener la esencia del texto y resumen. La primera fase, *vista previa*, se centra en la activación de conocimientos previos y hacer predicciones. En la segunda fase, *clic y clac*, traducido del inglés *click*

and clunk, los estudiantes monitorizan su comprensión fijándose en los fragmentos que comprenden y los que no. Para obtener la esencia del texto tienen que parafrasear el original y, finalmente, en la última fase, se elaboran conclusiones. Este programa se ha usado en numerosas investigaciones (Salomon & Globerson, 1989; Klinger & Vaughn, 1998; Klinger *et al.*, 2001, 2004; Brown, 2008; Lin *et al.* 2011; Alqarni, 2015) cuyos resultados indican la efectividad de este programa de instrucción.

Respecto al programa *Concept Oriented Reading Instruction* (CORI), este fue desarrollado por Guthrie *et al.*, 1996. Este programa cuenta con cinco fases: observar y personalizar, buscar y recuperar, comprender e integrar, comunicarse con otros e interactuar con compañeros para construir el significado.

El programa QAR (*Question Answer Relationship*) desarrollado por Raphael (1982), Raphael y Au (2005) y Ezell, Hunsicker y Quinque (1997) está destinado a que el alumnado reflexione sobre el texto y aprenda a encontrar las respuestas por sí mismo. Se basa en que los estudiantes aprendan a ser lectores más autónomos.

El programa *Students Achievement Independent Learning* (SAIL) explica a los hablantes cómo leer para adquirir el significado y ajustarse a la tarea, la dificultad del texto, el conocimiento previo y sus intereses personales. Las estrategias que incluyen son anticipar el contenido basándose en señales como fotos, títulos, etc., evaluar sus expectativas y ajustarlas a la realidad del texto, generar autopreguntas en la comprensión, visualizar el contenido, resumir el contenido periódicamente y atender de manera selectiva a las partes más importantes (Stahl & García, 2015).

En resumen, hemos presentado diferentes programas de instrucción de estrategias de lectura (ver Tabla 3.2).

Siguiendo a Pressley (1994), todos ellos presentan características comunes, que son la selección y enseñanza directa de un grupo de estrategias y la práctica para la internalización y uso autónomo por parte del hablante. Para concluir, resaltamos igualmente el papel importante que tiene el componente metacognitivo en este tipo de instrucción estratégica.

Tabla 3.2

Modelos de instrucción de entrenamientos estratégicos de lectura

Modelos de instrucción de entrenamientos estratégicos de lectura

Survey, Question, Read! Recite! Review (SQ3R)/ Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review (PQ4R). Thomas & Robinson (1972)

Experiencia, texto y relación (Au, 1977)

Question Answer Relationship (QAR). Raphael (1982)

Enfoque de enseñanza recíproca (Palincsar & Brown, 1984)

Enfoque académico cognitivo de aprendizaje de lenguas (Chamot & O'Malley, 1987)

Collaborative Strategic Reading (CSR). Solomon & Globerson (1989)

Concept Oriented Reading Instruction (CORI). Guthrie *et al.* (1996)

Carrell (1998)

Protocolo de observación de instrucción protegida (Short & Echevarría, 1999)

Students Achievement Independent Learning (SAIL). Stahl & García (2015)

3.8. El efecto de la L1 en las estrategias de lectura en L2

En esta sección nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿cuál es el impacto de la L1 en el uso de estrategias de lectura? ¿Se transfieren las estrategias de aprendizaje de una lengua a otra? La preocupación por estas cuestiones ha sido constante en la literatura. Hulstijn edita un volumen especial sobre la lectura en dos lenguas en 1991 en el que se tratan los diferentes componentes de la lectura en la L2. La conclusión de esta revisión es: “further research was needed into cross-linguistic and intra-individual variables in order to understand the interactions of multilingual reading events” (Erler & Finkbeiner, 2007. p. 192).

Ya en Weinreich (1953) aparece el concepto de *interferencia*, definido como: “deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language” (p. 1). Si nos fijamos en esta definición de principios de los cincuenta, Weinreich establece que la *desviación* puede ser en ambas lenguas, es decir, que la primera lengua influya en la segunda y la L2 influya en la primera. Sin embargo, la investigación hasta principios de los 2000 se ha centrado en la influencia que la lengua nativa tiene en la lengua que aprendemos. Cook (2003) establece que su trabajo es quizá el primer libro dedicado a los efectos que la L2 tiene en

la primera. Se trata, por tanto, de un campo nuevo de investigación denominado en ocasiones *reverse* o *backwards transfer*.

En primer lugar, vamos a ocuparnos del **efecto de la L1 en la L2**. Esta relación se ha tratado de explicar a través de dos hipótesis. La primera de ellas plantea que es necesario tener cierto nivel en la L2 para poder transferir las estrategias de la lengua nativa (Cummins, 1976; Clarke, 1980). Como ya hemos mencionado, esta hipótesis se conoce como *Hipótesis del Umbral Lingüístico*. Sin embargo, algunos autores como Hudson (1982), Block (1986) y el propio Cummins (1978) mantienen que el conocimiento lingüístico de la L1 se puede transferir a la L2 sin necesidad de poseer un nivel mínimo. Esta teoría se conoce como *Hipótesis de la Interdependencia Lingüística*.

Cummins (1980) presenta el *Common Underlying Proficiency* en el que sugiere que los pensamientos que acompañan a la comprensión y expresión escrita y producción oral y escrita de una persona bilingüe o multilingüe surgen de un sistema operativo central, por lo que son compartidos entre lenguas; hay un sistema de pensamiento integrado que es independiente de la lengua en la que esté hablando la persona bilingüe o multilingüe. Esta visión se ha explicado mediante la analogía de un iceberg. En definitiva, no habría transferencia de estrategias de la lengua nativa a otras lenguas y viceversa, sino que todas las lenguas operarían con un sistema de pensamiento común.

Ghuma (2011) establece que “in one way or another, information and knowledge, acquired or learned, is based on former knowledge, as knowledge is accumulated over time. Hence, using L1 knowledge to build second language or foreign language knowledge seems inevitable” (p. 17).

En investigaciones sobre transferencia de estrategias encontramos a Block (1986), que compara las estrategias de lectura que usan hablantes de español y chino que estudian inglés como L2 en una universidad de Nueva York. Concluye que las estrategias de lectura que usan son las mismas con independencia de su lengua materna.

Koda (1993) trabaja con hablantes nativos de inglés americano, chino y coreano que estudian japonés como LE. El objetivo es estudiar las estrategias de la lengua nativa

y su relación con la estructura sintáctica de la L2 en la comprensión de frases. El estudio concluye sugiriendo que la lengua nativa afecta a la comprensión en la L2.

Otro estudio interesante es el de Kong (2006), que analiza el uso de estrategias en ILE de cuatro hablantes chinos. El objetivo de la investigación es comprobar la transferencia de la L1, chino, a la L2, inglés. Los resultados indican que el nivel en la L2 no parece ser buen predictor de uso de estrategias globales, pero sí de estrategias locales. Aunque otros estudios como Hardin (2001) han obtenido resultados diferentes. Esto indica no sólo que este tema está sin resolver, sino que las variables individuales y contextuales son muy importantes en la investigación sobre el uso de estrategias.

Seng y Hashim (2006) estudian cuánta lengua nativa (malayo) usaban los participantes de su estudio (N = 4) cuando leían en su L2, inglés. Los resultados fueron que el 30 % de las estrategias utilizadas incluían la lengua nativa para resolver diferentes problemas en la L2.

Hamada y Koda (2008) investigan la influencia que tiene la ortografía de la lengua nativa en el proceso de decodificar la L2. Para ello usan participantes chinos y coreanos que estudian en programas de ILE en Estados Unidos (N = 35). El coreano es tipológicamente más parecido al inglés que el chino. Los resultados indican que los participantes coreanos obtienen mejores resultados que los chinos, por lo que los autores concluyen que la ortografía de la lengua nativa influye en el procesamiento lector de la L2.

Pasquarella *et al.* (2011) examinan la transferencia de la conciencia morfológica en hablantes bilingües de chino e inglés (N = 137). Los resultados sugieren que existe transferencia bidireccional entre el inglés y el chino en conciencia morfológica. Concluyen, además, que la similitud morfológica entre la L1 y la L2 contribuye a la transferencia lingüística. Un estudio similar fue el de Commissaire *et al.* (2011) en el que se estudia el papel de la lengua nativa en las habilidades de procesamiento ortográfico en niños franceses de ILE en el colegio (N = 90). El estudio concluye que existe transferencia desde la lengua nativa de conocimiento ortográfico y habilidades de procesamiento ortográficos.

Ghuma (2011) considera que, aunque se hayan encontrado diferencias en el uso de estrategias entre lectores de segundas lenguas con diferentes antecedentes, también se han encontrado similitudes. Algunas explicaciones que se han dado para justificar estas diferencias incluyen:

“Reader’s linguistic background and the way reading was introduced to the learner. Readers’ mastery of the target language affected the role L1; the greater mastery of the target language, the less was the effect of the L1. The L2 proficiency proved to have a role to play in TL reading.” (p. 22).

En resumen, en la cuestión de transferencia de estrategias de lectura y de umbral de nivel no está resuelta, como explican Erler y Finkbeiner (2007), “the issue of threshold and the transfer of L1 knowledge has, therefore, not been solved in the literature but rather the issues have widened and deepened to include many variables” (p. 193). Sin embargo, los resultados anteriores parecen indicar que la lengua nativa es un factor a tener en cuenta en la lectura en la L2. Aunque, como señala Ghuma (2011), “there is inconsistency in findings of the extent to which L1 reading contributes to/ affects SL/ FL reading” (p. 21).

En segundo lugar, vamos a considerar los posibles **efectos que tiene la L2 en la lengua nativa** y la posible transferencia de estrategias. Como ya hemos señalado, la transferencia y efectos que podía haber en la lengua nativa se han comenzado a estudiar en las últimas décadas. En palabras de Cook (2003), “as well as the first language influencing the second, the second language influences the first. Perhaps this effect is less noticeable in our everyday experience: only complex instrumental analysis of a Spanish speaker’s accent in Spanish may reveal that they know English. It only becomes blatant when the first language starts to disappear.” (p. 1).

Si nos centramos en los efectos que hablar otras lenguas puede tener en la lengua nativa, Cook (2003) considera que los efectos de la L2 en la L1 pueden ser examinados de tres maneras: positivos, negativos y neutros.

- Usar una L2 puede mejorar la lengua nativa (efectos positivos).

Los efectos positivos del bilingüismo y el multilingüismo han sido y continúan siendo un tema muy popular en la literatura. Bialystok (2001), por ejemplo, ha estudiado

las habilidades metalingüísticas de niños monolingües y multilingües, observando que son los segundos los que presentan este tipo de habilidades de manera precoz.

- La primera lengua puede resultar dañada por el uso de una L2 (efectos negativos).

Cook (2003) propone que el contexto en el que se consideran los efectos negativos que la L2 puede tener en la L1 es el de pérdida o atrofia de la L1. Esta situación se da cuando la persona usa la L2 con mucha frecuencia y la lengua nativa cada vez menos.

- La primera lengua es diferente a la segunda, sin ser mejor o peor (efectos neutros).

De hecho, Cook (2003) concluye que a veces es difícil distinguir si un efecto es positivo, negativo o neutro. Por ejemplo, la atrofia de la lengua nativa es negativa si se sigue usando. Si no es así, el efecto pasa a ser neutro. Diversos estudios (Oblor, 1982; Flege, 1987; Watson, 1990; Zampini & Green, 2001) se han centrado en este tipo de aspectos, como, por ejemplo, diferencias en la pronunciación, que pasan desapercibidas normalmente para el hablante nativo.

Para finalizar, un estudio interesante, aunque no directamente relacionado con la discusión hasta ahora es el de Klapwijk (2016), que estudia si las estrategias de lectura que usa el profesorado se transfieren a su metodología de enseñanza. Para ello, profesores (N = 61) completaron una encuesta de uso de estrategias tras la lectura de un texto. Los resultados sugieren que el uso de estrategias del profesorado no se transfiere a su metodología de enseñanza.

Terminamos con esta cita de Cook (2003), que resume los resultados de las investigaciones que hemos planteado en esta sección. La transferencia de la L1 a la L2 resulta un tema de investigación muy interesante pero aún en los primeros estadios de investigación, sobre todo en lo que se refiere a transferencia inversa. En palabras de esta autora: “the issue of whether the second language affects the first has then provided a rich new question for second language acquisition research to investigate (...). It has profound

implications not only for our conceptualization of the mind with two languages but for our view of all human minds” (p. 15).

3.9. Resumen

En este capítulo hemos profundizado en el concepto de *estrategias de lectura*. Partiendo de su definición, nos hemos ocupado de las distintas clasificaciones propuestas y de otras cuestiones relevantes como son la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de lectura en la L2 y la transferencia de estrategias de la L1 a la L2. Las conclusiones más relevantes son:

- Con respecto a la definición de *estrategias de lectura* hemos constatado que no está consensuada, principalmente debido a que es muy difícil diferenciar el concepto de *estrategia* de otros conceptos como *destreza*.
- Han sido numerosos los intentos de clasificar las estrategias de lectura. Hemos revisado las clasificaciones más importantes que se han derivado de las distintas definiciones.
- Por otro lado, hemos dibujado el marco teórico en el que se asienta este tipo de investigación. Para ello, hemos comenzado con las teorías que se aplican a la L1 y, posteriormente, hemos estudiado las teorías de la adquisición de lectura en la L2. En este sentido, hemos resaltado una vez más la importancia de la metacognición y de las variables individuales y contextuales. Factores como sexo, edad, tipo de tarea, lengua nativa, etc. influyen de manera significativa en la investigación y en el desarrollo de teorías.
- Asimismo, nos hemos ocupado de la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de lectura. Hemos tratado de responder a la pregunta, ¿se pueden enseñar y aprender las estrategias? Si es así, ¿cuál es el método más efectivo? Para ello, hemos revisado, en primer lugar, investigaciones relevantes sobre la enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura y, posteriormente, nos hemos ocupado de diferentes modelos de instrucción que se han usado desde los años

setenta. Los resultados de estas investigaciones son generalmente positivos, especialmente si el entrenamiento incorpora un componente metacognitivo.

- El último apartado se ha centrado en la transferencia de estrategias tanto de la L1 a la L2 como al revés, de la L2, lo que se denomina *transferencia inversa*, que ha sido menos estudiada. Hemos revisado estudios sobre el tema, así como modelos teóricos que los fundamentan.

Después de ocuparnos de las estrategias de aprendizaje en el capítulo 1 y de profundizar en las estrategias de lectura en este capítulo 2, abordaremos en el tercer y último capítulo de la fundamentación teórica de esta tesis doctoral el enfoque metodológico principal de nuestro estudio: el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE).

4. AICLE: APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA EXTRANJERA

4.1. Introducción

Nuestra investigación se centra en el enfoque metodológico AICLE por lo que le dedicaremos un capítulo dividido en cinco secciones. En primer lugar, revisaremos las distintas definiciones que se han propuesto sobre esta metodología para, a continuación, describir la historia de este enfoque desde sus inicios en Canadá hasta la actualidad. Posteriormente, expondremos la base metodológica sobre la que se asienta y finalizaremos con la revisión de las investigaciones más sobresalientes y la influencia e importancia de los factores individuales y contextuales en esta metodología.

4.2. Definición del enfoque AICLE

El término AICLE o CLIL (*content and language integrated learning*), en inglés, ha sido definido como un *umbrella term* o *término paraguas* por ser un concepto muy heterogéneo que engloba diferentes concepciones e ideas (Hondris *et al.*, 2007; Marsh, 2008). Como señalan Cenoz, Genesee y Gorter (2013):

“the scope of CLIL is not clear-cut and, as a consequence, its core features cannot be clearly identified. [...] This lack of precision makes it difficult for CLIL to evolve in Europe in a pedagogical coherent fashion and for research to play a critical role in its evolution” (p. 5).

En este sentido, la definición de Marsh y Langé (2000) puede ser útil ya que recoge la heterogeneidad del concepto:

“Content and language integrated learning (CLIL) is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself” (p. iii).

Coyle *et al.* (2010) también aportan una definición que especifica las características del enfoque:

“Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (p. 1).

La definición que propone Dalton Puffer (2011) es igualmente esclarecedora:

“CLIL can be described as an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language practice, typically to students participating in some form of mainstream education at the primary, secondary, or tertiary level. (p. 183)”

Debemos mencionar otros enfoques con diversas características en común con AICLE, como los programas *content-based instruction* (CBI), típicos de Norteamérica o los programas de inmersión canadienses. Las diferencias entre estos enfoques no son muy claras. En los últimos años se han realizado aportaciones muy diversas en este sentido (Bruton, 2011, 2013, 2015; Cenoz *et al.*, 2013; Hüttner & Smit, 2014; Dalton-Puffer *et al.*, 2014, entre otros). Parte de ellas tienen que ver con la nomenclatura AICLE y con críticas hacia la efectividad de estos programas.

Como indica Dalton-Puffer (2011), “whether a concrete program is referred to as immersion or CLIL often depends as much on its cultural and political frame of reference as on the actual characteristics of the program” (p. 183). En ese sentido, diversos autores han subrayado que la distinción entre AICLE e *inmersión* reside en el deseo de Europa de querer diferenciarse de los programas de inmersión canadienses: “recognition that Europe is not Canada, not as a whole, or even in terms of most regions, led to a seeking out for alternative terms” (Marsh, 2002, p. 57). Otros autores, como Mehisto *et al.* (2008), consideran que los programas AICLE son en realidad programas de inmersión y que la diferencia entre ambos es mínima.

Cenoz, Genesee y Gorter (2013) establecen las diferencias en los objetivos, los perfiles del alumnado y el profesorado, la cantidad de horas dedicadas al contenido y a la lengua y otros aspectos pedagógicos como la metodología de enseñanza, y concluyen que estas diferencias son accidentales, más que fundamentales. Sin embargo, resaltan la necesidad de establecer una definición común de esta metodología y una taxonomía para poder avanzar en la investigación:

“there is a critical need to refine the definition of CLIL in ways that systematically and coherently recognize this diversity of formats. This may call for the creation of a taxonomy of prevalent forms of CLIL that can serve to organize discussions about appropriate pedagogy, research findings, and policy.” (p. 15).

Lorenzo *et al.* (2011) también identifican diferencias entre los programas CBI y AICLE, aunque para estos autores son los factores externos los que los diferencian ya que “los principios metodológicos son similares y prácticamente indistinguibles de los de la Enseñanza por Contenidos y, por tanto, con una similar representación en el aula. Son los factores externos los que marcan determinadas diferencias” (p. 166). Los autores destacan los siguientes factores en el contexto AICLE:

- Mayor presencia en enseñanzas obligatorias y en sistemas educativos nacionales.
- Carácter menos experimental.
- Mayor apoyo institucional.
- Mayor comprensión y aceptación lingüística.

Por otro lado, la reflexión de Dalton-Puffer *et al.* (2014) recoge tres características prototípicas de la metodología AICLE en la actualidad:

- Las lenguas de los programas AICLE son lenguas francas como inglés, francés, alemán o español.
- AICLE no reemplaza a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que se produce al mismo tiempo.
- La metodología AICLE se trabaja en las clases de contenido. Por lo tanto, el profesorado es de contenido y lo evalúa. En este sentido, los autores ven que no es posible clasificar la metodología AICLE como *content-based*.

Concluyen que no se puede caer en el juego de etiquetar a los programas, sino que los investigadores que trabajan con los conceptos AICLE, inmersión, etc. tienen que crear una matriz no jerárquica común y empezar a desarrollar investigaciones entre diferentes contextos.

García Mayo (2015), en la introducción al número especial que edita sobre la interconexión entre AICLE y la instrucción por tareas, recoge la siguiente reflexión:

“Even though there is currently a debate about the similarities and differences between other types of bilingual education and CLIL (Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo and Nikula, 2014), we agree with Dalton-Puffer and Nikula (2014) in that “the two [educational approaches] overlap in significant respects, especially as regards classroom pedagogy realities” (p. 1).

Para concluir, Ruiz de Zarobe y Cenoz (2015) abogan por la integración: “the agenda of CBI/CLIL needs to move towards integration; integration in a number of domains that include pedagogical, geographical and even terminological issues in CBI/CLIL” (p. 90). En definitiva, el término AICLE engloba decenas de prácticas de aprendizaje más que un enfoque claramente definido, en las que la lengua de instrucción es una lengua adicional (Merino Villar, 2013). Dalton-Puffer (2011) lo define como: “foreign language enrichment measure packaged into content teaching” (p. 184).

En conclusión, como acabamos de ver, las fronteras entre AICLE, la instrucción basada en contenidos, los programas de inmersión o el enfoque por tareas son difusas siendo un debate muy vivo en la literatura, como prueba la publicación de Ruiz de Zarobe y Cenoz (2015), Lyster y Ruiz de Zarobe (2018) y Ruiz de Zarobe y Lyster (2018), entre otros. Las propuestas más innovadoras abogan por la integración de modelos, más que por establecer diferencias entre estos programas.

4.3. Antecedentes de AICLE

Este apartado se ocupa de la perspectiva histórica de los programas AICLE en Europa y de las experiencias positivas que se dieron a partir de los sesenta en Estados Unidos y, sobre todo, en el contexto canadiense, que ha influido en el desarrollo de los programas europeos.

Los modelos de educación bilingüe se han desarrollado desde la antigüedad, aunque son difíciles de catalogar por su complejidad tipológica. En Europa, Eurydice (2006) estima que la enseñanza de materias en lenguas extranjeras existe desde la década de los setenta, pero en áreas con particularidades lingüísticas, como regiones con lenguas minoritarias, regiones bilingües o regiones fronterizas. La necesidad de crear programas

bilingües que integraran lengua y contenido fue consecuencia de los cambios económicos y geográficos. En las regiones en las que se hablaba más de una lengua, el objetivo era dar a los niños la oportunidad de aprender a comunicarse en ambas lenguas. Estos programas surgieron alentados por la buena experiencia que se estaba dando en Canadá. Sin embargo, no es hasta la década de los noventa cuando se empieza a hablar de AICLE en el contexto europeo. En concreto, el nacimiento de este acrónimo se sitúa en Finlandia en 1994 por David Marsh. Comenzaremos por describir los programas canadienses que son el verdadero origen del resto de programas de este estilo.

Los programas de inmersión canadienses nacen en los años sesenta. Navés (2009) señala que han sido los más aplaudidos mundialmente y son los pioneros en este tipo de educación. Además, son los primeros en ser evaluados por investigaciones longitudinales durante las décadas de los setenta-ochenta (Cummins, 1998). Estos programas comienzan en el territorio francoparlante de Quebec, promovidos por familias angloparlantes que no estaban contentas con la enseñanza de lenguas en ese momento. Estas familias, ante la negativa de la escuela a implantar el programa en su centro, empezaron a costearlo ellos mismos.

Sin embargo, no es hasta 1969 cuando se nombra al inglés y al francés como lenguas oficiales del país y se empieza a promover el bilingüismo desde altas esferas políticas, a través del *Official Languages in Education Program*. El objetivo era “to enable Canadians to have their children educated in the official language of their choice and to permit students to learn their second official language” (Commissioner of Official Languages, 1990, p. 11).

Así que los programas de inmersión se expanden a lo largo del todo el país. En concreto los de francés tenían los siguientes objetivos, según Genesee (1987): por un lado, se espera que el alumnado mantenga un nivel normal de inglés (L1) mientras adquieren competencias orales y escritas en francés (L2), a la vez que se trabajan los contenidos propios de la etapa educativa correspondiente. Además, se atiende a la cultura francocanadiense sin que pierdan su identidad anglocanadiense. En palabras de Stern (1984), en los programas de inmersión la intención “is that the new language is to be learned by use while learning something else and not by formal language instruction” (p. 4).

Los programas que se van desarrollando varían en cuanto a la edad de comienzo (inmersión temprana, media o tardía) y el porcentaje de currículo que se imparte en LE. Para resumir las características principales de los programas sin entrar en describir las variedades, tomamos la cita de Lapkin (1984) que explica que los programas:

“...is an optional program to which every student has access in principle. Second, the program serves a primarily unilingual Anglophone population. Third, for early total immersion, teachers use only French, the second language, as the medium of instruction in the initial years. Finally, immersion students study the same curriculum content as their peers in the regular English program” (p. 4).

Navés (2009) señala que, desde el comienzo de los programas, las familias, profesorado y autoridades políticas piden su evaluación, ya que existe una cierta preocupación sobre la adquisición del contenido cuando este se da en la L2, sobre las competencias en la L1 y L2, etc. Esto lleva a que se desarrollaran investigaciones en la década de los setenta y ochenta, que han continuado hasta la actualidad. Se han editado numerosos libros recogiendo los resultados (Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1986; Genesee, 1987; Rebuffot, 1993; Johnson & Swain, 1997, entre otros) y multitud de artículos. Como señala Wesche (2002), las conclusiones de los programas canadienses se pueden resumir en “two for one”. Es decir, el alumnado de inmersión adquiere altos niveles de francés y el conocimiento de las materias con un nivel similar al de sus compañeros que lo cursan en inglés, como han demostrado diferentes estudios (Lambert & Tucker, 1972; Genesee, 1987; Halsall, 1989; Calvé, 1991).

Los resultados han sido consistentes y los podemos dividir en tres ámbitos: adquisición de L1 (inglés), adquisición de la L2 (francés) y adquisición del contenido a través de la L2. En primer lugar, en los programas de inmersión temprana, el alumnado adquiere alfabetización y fluidez en francés sin que la adquisición de la lengua nativa sufra (Cummins, 1998). Aunque Cummins (1998) señala una adquisición del inglés más tardía que en el alumnado que no participa en los programas de inmersión.

Por otro lado, en lo que se refiere a la adquisición del francés, investigaciones como las de Harley, Allen, Cummins y Swain (1991) han demostrado que las habilidades receptivas se desarrollan mejor que las productivas, comparadas con hablantes nativos de francés. Finalmente, respecto a la adquisición de contenido, como señala Cummins (1998), no existe ningún estudio que evidencie retraso en situación de inmersión. Por otro

lado, investigaciones han vinculado también el desarrollo de estos programas con actitudes más positivas hacia los hablantes francófonos y hacia la lengua francesa, en general. Merino Villar (2013) señala, además, que otra área clave para el éxito de estos programas ha sido la motivación del alumnado.

El éxito de los programas canadienses probablemente influye en la adaptación de modelos bilingües en el contexto europeo, en particular en el que nos ocupa en las comunidades autónomas de Cantabria y País Vasco.

“En el curso de los años setenta y ochenta, el desarrollo de este tipo de oferta educativa se ha visto especialmente influenciado por la experiencia canadiense de enseñanza por inmersión. (...) El apoyo de las autoridades educativas y la implicación de los padres han sido, sin duda, factores clave de su éxito. (...) Aunque se ha ido comprobando que la experiencia canadiense no puede transferirse directamente a Europa, constituye, en todo caso, una aportación muy valiosa” (Eurydice, 2006, p. 7-8).

Aunque los programas canadienses siempre se utilizan como ejemplo de programas de inmersión, podemos mencionar otros similares que surgieron en contextos distintos. Por ejemplo, Estados Unidos ha tenido una gran tradición en la llamada *Content-based instruction* (CBI) y los programas de inmersión (Navés, 2009), influenciados por el contexto canadiense. También originarios en los años sesenta, los programas de Estados Unidos persiguen un objetivo distinto a los canadienses, que es facilitar la integración de alumnado con dificultades académicas por su baja competencia en inglés (Merino Villar, 2013). Aunque a partir de los setenta, viendo el éxito de estos programas, empiezan a ofrecerse también a hablantes nativos, como señalan Genesee y Gándara (1999).

En Europa, también podemos mencionar los llamados *LAC movement* (*Language across the curriculum*) que surgen en Londres. Comienzan con un grupo de profesores de inglés que dialogan sobre los problemas de las clases de ILE. De ahí surge la idea del llamado *English across the curriculum* o LAC. Este movimiento, como señala Pokrivčáková (2015), traspasa fronteras y llega a Australia y Canadá.

El uso del acrónimo AICLE se impone en Europa a partir de la década de los noventa, como hemos mencionado, para designar a esta metodología que engloba la enseñanza de lenguas y contenidos (Eurydice, 2006). “El AICLE es la plataforma de un

enfoque metodológico que va más allá de la enseñanza de una lengua. Así, sus partidarios insisten en que ambos, la lengua y la materia no lingüística, constituyen objetos de enseñanza, sin que haya predominio de una sobre otra” (Eurydice, 2006, p. 7).

Después de los años noventa se produce un *boom* tanto de programas AICLE como de investigación sobre ellos. Marsh (2012) recoge que la investigación ha tendido a centrarse más en aspectos lingüísticos que no lingüísticos. En palabras de Pokrivcaková (2015): “thanks to multidisciplinary research done by linguists, educators, psychologists, neurologists, etc., the model of dual language and content aims has been gradually supplemented by a third strong research focus and CLIL pillar- emphasis on students’ learning strategies and thinking skills” (p.10). Precisamente de este último aspecto nos ocupamos en la presente tesis doctoral.

4.4. Fundamentos teóricos

Este apartado menciona algunas teorías de adquisición de segundas lenguas que apoyan la metodología AICLE. Lorenzo *et al.* (2011) destacan que todo programa en la L2 se basa en una teoría del lenguaje y en una teoría de aprendizaje. Para los programas AICLE podemos encontrar la *Hipótesis del Input Comprensible* (Krashen, 1985), la *Hipótesis del Output* (Swain, 1985), la *Teoría de la Interacción* (Long, 1996), o la *Teoría de BICS y CALP* (Cummins, 1992), como recogen Matteoudakis, Alexiou y Laskaridou (2014).

La *Hipótesis del Input Comprensible* de Krashen (1985) mantiene que la adquisición de segundas lenguas se produce cuando el alumnado está expuesto a *input* comprensible. En las clases de AICLE, se espera que el alumno encuentre un *input* rico y adaptado a su nivel. Por otro lado, la *Hipótesis del Output* de Swain (1985) establece que para que la adquisición sea efectiva, tiene que haber suficientes oportunidades de practicar la lengua. En teoría, los programas AICLE ofrecen oportunidades para que el alumnado utilice la L2 para expresar ideas y conceptos relacionados con el contenido del curso.

En cuanto a la *Teoría de la Interacción*, Long (1996) enfatiza la importancia de la interacción para que se produzca adquisición. En teoría, el enfoque AICLE promueve la

interacción al igual que la negociación de significado durante las clases y durante la realización de tareas del curso.

Además, dentro de la dimensión comunicativa, se han establecido diferencias entre la adquisición de CALP (*Cognitive academic language proficiency*) o competencia lingüística cognitivo-académica y BICS (*Basic interpersonal communication skills*) o destreza comunicativa básica, en español. Esta última se basa en el dominio de un sistema fonológico, uso de mil palabras en vocabulario activo y dos mil en vocabulario pasivo, reglas gramaticales y estructura retórica básica de diferentes discursos. La destreza BICS, por tanto, se desarrolla en los primeros cinco años de vida en hablantes nativos. Por otro lado, la competencia CALP se refiere al manejo de los registros y géneros académicos. Un hablante nativo tarda unos doce años más en adquirir esta competencia (Lorenzo *et al.*, 2011). Siguiendo esta línea, se ha hecho esencial que los programas AICLE desarrollen ambas competencias, en contraste con el aprendizaje ILE que sigue un enfoque más tradicional.

Además de las teorías de adquisición de la L2, la metodología AICLE también se apoya en corrientes pedagógicas cognitivas (Anderson, 1993) y del constructivismo (Piaget, 1963; Bruner 1990). Respecto al *enfoque constructivista*, como señalan Matteoudakis *et al.* (2014), la influencia de estas teorías puede verse en la metodología AICLE “which promotes the gradual progression of meaningful but also linguistically-appropriate communicative tasks from less to more cognitively demanding ones, always working with student’s existing knowledge.” (p. 219). De acuerdo con esta teoría, el alumnado debe trabajar en la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) y contar con el soporte adecuado (andamiaje) que le permita avanzar en su aprendizaje. Autores como Mehisto *et al.* (2008) han señalado la importancia de esta teoría para una aplicación efectiva de la metodología AICLE.

Dalton-Puffer (2008), recoge cuatro áreas que suelen aparecer en los objetivos de los programas AICLE: *contenido, comunicación, cultura y cognición* (también recogidos en las publicaciones de Coyle, 2007 y Coyle *et al.*, 2010). Con estos ingredientes, ZydatiB (2007, citado en Dalton-Puffer, 2008), diseña un marco curricular en el que se desarrollan los programas bilingües. El modelo está recogido en la Figura 4.1. Como se puede observar, se trata de un modelo no jerárquico, es decir, ninguna de las cuatro áreas es más

importante que otra y, asimismo, presenta una relación de interdependencia entre las cuatro, simbolizado por las flechas dobles. Dalton-Puffer (2008) establece que “it is a significant advance in CLIL modelling that despite the interdependence which holds between all areas (symbolized by the double arrows), communication, and hence language, does not hold centre-place in this model” (p. 3).

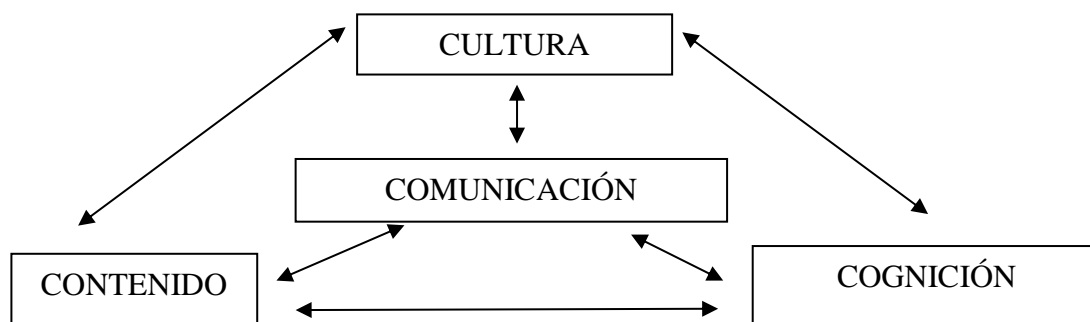


Figura 4.1. Un marco curricular para AICLE. Fuente: Zydatib (2007) citado en Dalton-Puffer (2008).

Actualmente, se ha introducido el paradigma llamado *Pluriliteracies Approach* o Marco de Pluriliteracidades (Coyle, 2015; Meyer *et al.*, 2015) que se construye a partir del modelo de las 4Cs, ya comentado. El núcleo “lies in the space where conceptualizing and communicating come together. Here learners are encouraged to language (or articulate) their learning in their own words” (Coyle, 2015, p. 84). Para que esto sea posible, las actividades deben conceptualizarse, planificarse y secuenciarse de manera diferente. Se trata de un paradigma que está evolucionando en estos momentos.

El Consejo de Europa ha publicado un manual (Consejo de Europa, 2015) titulado *Putting literacies into practice* en el que se conceptualiza el paradigma. En el documento, se explica que este paradigma dota al profesorado de las herramientas necesarias para que el alumnado adquiera contenido en las materias. Además, se enfatiza la necesidad de que el alumnado disponga de estrategias específicas para resolver las tareas de la asignatura. El conocimiento de la materia no es suficiente para que el alumnado progrese de manera adecuada. Por otro lado, el profesorado debe enseñar al alumnado a desarrollar diferentes estrategias que les permita realizar las actividades. Este apartado es de especial importancia para esta investigación que se basa en el desarrollo de estrategias de lectura.

Aunque en esta sección no hemos pretendido llevar a cabo un estudio exhaustivo de todas las corrientes teóricas que han inspirado la metodología AICLE, o que se utilizan para llevar a cabo investigación en este campo, constatamos cómo esta área está evolucionando para contar con unos fundamentos teóricos sólidos, y específicos de AICLE, tanto en el campo de la psicología como de la adquisición de lenguas. Resaltamos que la última aportación, el *Marco de Pluriliteracidades*, enfatiza la necesidad de que el alumnado desarrolle estrategias de aprendizaje, que resultan fundamentales para ser más competentes.

A continuación, nos centraremos en las diferencias metodológicas de los programas AICLE, para después analizar los resultados de la investigación.

4.5. Diferencias metodológicas en los programas

Evidentemente la metodología AICLE no se puede aplicar de manera similar en todos los contextos. En este apartado retomamos y profundizamos en las diferencias metodológicas que tienen este tipo de programas. Wolff (2005) señala cuatro parámetros ambientales que desarrollan las diferentes modalidades de este enfoque. Son la interpretación del concepto AICLE en sí, la elección de las materias, el tiempo de exposición y la situación lingüística.

En primer lugar, **la interpretación del concepto AICLE** da lugar a enfoques muy diferentes que se mueven en un continuo con un extremo en la enseñanza exclusivamente de contenido y con el otro, en la enseñanza exclusiva de la L2. Esta diferencia de carga de contenido/lengua también se ha denominado *hard CLIL* o *soft CLIL* (Ball, 2009). Dependiendo de dónde se sitúe el programa en ese continuo encontraremos diferencias entre unos programas y otros.

Por otro lado, **la elección de las materias** es un factor diferenciador evidente. Tradicionalmente, las materias AICLE han sido las de ciencias sociales: historia, geografía, etc. Sin embargo, en algunos contextos, se han empezado a impartir en segundas lenguas materias como las Matemáticas o la Biología. Wolff (2005) indica que las materias de humanidades parecen más apropiadas porque promueven valores asociados a estos programas, como la interculturalidad.

Las diferentes modalidades del enfoque también varían en función del **tiempo de exposición a la L2**, que puede variar entre años o simplemente unas semanas. También se puede considerar el número de materias elegidas, y si se enseñan completamente o parcialmente en la L2.

Por último, se menciona también la **situación lingüística**, haciendo referencia al contexto en el que se da la modalidad AICLE. Dentro de Europa, se pueden encontrar varios escenarios: territorios en los que hay más de una lengua oficial, como es el caso de Bélgica o Finlandia o que hay una lengua oficial y otras lenguas oficiales minoritarias, como es el caso de España o Reino Unido, donde también es oficial el galés. Por último, también es posible encontrar países donde hay una lengua oficial, pero también lenguas minoritarias no oficiales, como es el caso de Alemania donde se habla turco.

Además, Wolff (2005) subraya que los países europeos tienen fronteras con otros países con lenguas diferentes. Dentro de estos escenarios se pueden elegir alguna de estas lenguas para utilizar el enfoque AICLE. Aunque la lengua más común es el inglés, también es frecuente encontrar enfoques AICLE en lenguas minoritarias oficiales o en lenguas de países con frontera política, creando escenarios diferentes.

Lorenzo *et al.* (2011) recogen las siguientes variables en el diseño de las modalidades curriculares en AICLE (ver Figura 4.2).

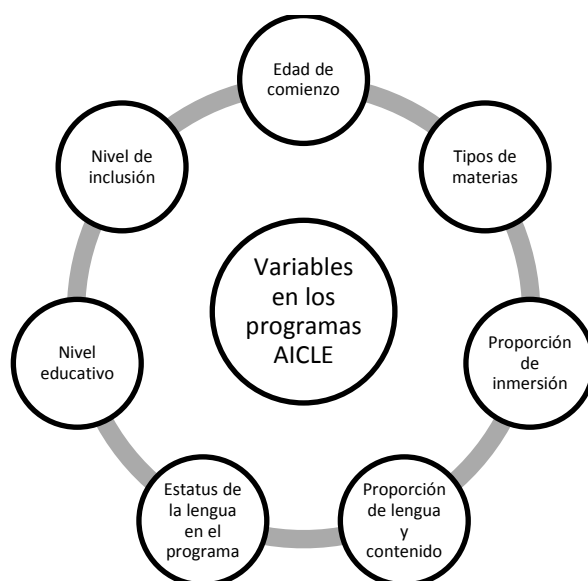


Figura 4.2. Variables en el diseño de las modalidades curriculares según Lorenzo *et al.* (2011).

- **Edad de comienzo:** se refiere a la edad a la que se accede al programa bilingüe. En el contexto español, podríamos hablar de educación infantil (EI), Primaria (EP), secundaria (ESO) o bachillerato. Existe cierto debate en la literatura sobre a qué edad es más efectivo empezar los programas bilingües.
- **Tipos de materias:** se refiere a la naturaleza de las materias en las que se implanta el programa AICLE. En algunos casos, el propio programa regula el tipo de asignaturas que se pueden implantar y las que no, en otros casos, es el profesorado disponible el que lo determina.
- **Proporción de inmersión en la L2:** puede ser parcial o total. Normalmente los programas AICLE son de inmersión parcial ya que se trabaja para que el alumnado sea multilingüe y, por eso, entran diferentes lenguas en juego.
- **Proporción de lengua y contenido:** la metodología AICLE, como su propio nombre indica, implica una integración de lengua y contenido. La proporción dedicada a ambas puede variar en cada asignatura. Esto se ha denominado *soft-CLIL* o *hard-CLIL* dependiendo del porcentaje de lengua y contenido.
- **Estatus de la lengua en el programa:** se refiere al carácter social y lingüístico de las lenguas incluidas en el programa, así como el ámbito de uso.
- **Autonomía y organización:** se refiere a la toma de decisiones. Un programa AICLE puede ser totalmente autónomo en la toma de decisiones o puede responder a un diseño general. En este sentido, los autores destacan “(...) ha de encontrarse un equilibrio entre medidas de *abajo a arriba* (...) y de *arriba abajo*” (p. 179).
- **Nivel educativo:** en este aspecto podemos indicar infantil, primaria, secundaria y, también, educación superior.
- **Nivel de inclusión:** los programas bilingües pueden ser totalmente inclusivos, para todo el alumnado del centro docente, o parcialmente inclusivos, cuando los centros disponen de uno o varios grupos para cada curso. En la comunidad

autónoma de Cantabria, por ejemplo, los programas bilingües en Educación Primaria son para todo el alumnado del centro, mientras que en Educación Secundaria en la mayoría de los centros se ofrecen a un grupo de alumnos que deben cumplir algún pre-requisito para poder matricularse en los mismos.

Además de estas variables, que son exclusivamente de naturaleza educativa, los autores incluyen otros factores que también intervienen en la calidad de los programas y en su diferenciación. Consideramos aquí, por ejemplo, **el nivel de preparación del profesorado, el currículo o los instrumentos de evaluación**, además de **factores contextuales** que influyen en el desarrollo del programa, como son las características del alumnado, el apoyo de padres y madres, o la situación del centro.

4.6. La investigación en AICLE

Este apartado hace un recorrido por los estudios más sobresalientes en metodología AICLE. Desde que empieza a desarrollarse la investigación en estos contextos en las dos últimas décadas, los trabajos se han centrado en los resultados de aprendizaje, aunque en la actualidad el interés se está dirigiendo también hacia otros ámbitos, como es el propio proceso de aprendizaje (Dalton-Puffer, 2011).

En primer lugar, comenzaremos con estudios que se centran en evaluar la adquisición de contenido y, después, nos fijaremos en la adquisición de competencias lingüísticas generales y en cada destreza. Para finalizar, consideraremos también el impacto de la metodología AICLE en otros niveles de aprendizaje (Coyle, 1999) como son las estrategias de aprendizaje, factores sociolingüísticos y de conciencia cultural y también aspectos cognitivos.

En general, Sylvén y Thompson (2015) indican que los estudios suelen mostrar mayores beneficios en el alumnado de los programas AICLE. Sin embargo, debemos ser cautelosos al interpretar estos resultados:

“Most CLIL studies indicate overwhelmingly positive outcomes, some of which specifically address the acquisition of the target language (...). The CLIL classroom seems to offer the possibilities of authentic communication (...). However, (...) many of these results need to be interpreted with caution, as very limited information is offered about informants’ background characteristics” (p. 30).

Antes de abordar los resultados de aprendizaje y su impacto en la lengua extranjera y otros niveles de aprendizaje, es necesario mencionar algunos de los problemas que existen al intentar obtener conclusiones generales y comparar contextos. Los problemas a los que nos referimos tienen que ver con los distintos ambientes sociolingüísticos donde se da la metodología AICLE y al hecho de que en ocasiones se comparen contextos distintos: por ejemplo, en Canadá se compara a menudo el alumnado en inmersión con hablantes nativos, mientras que en Europa es común comparar al alumnado AICLE con estudiantes de LE (en la literatura suele aparecer como no-AICLE o *non-CLIL*, como comentamos en el párrafo siguiente). Asimismo, otro problema que ha sido objeto de discusión es la posibilidad de que en determinados programas, el alumnado esté pre-seleccionado (Bruton, 2011, 2013, 2015). Aunque este hecho ha sido rebatido con posterioridad (véase, por ejemplo, Hüttner & Smit, 2013).

Por último, creemos oportuno añadir una pequeña nota aclaratoria con respecto a la terminología utilizada. Aunque en esta tesis doctoral hemos optado por usar el término Inglés como Lengua Extranjera (ILE), a menudo utilizaremos el acrónimo no-AICLE para el análisis de la investigación en este campo, ya que es el término que se utiliza con mayor frecuencia en dicha investigación.

Así pues, pasamos a analizar la investigación llevada a cabo en AICLE, dividida en las tres secciones anteriormente mencionadas.

4.6.1. Investigación en contenido

Desde los inicios de esta metodología ha existido el recelo, compartido por familias, profesorado e investigadores, de que aprender contenidos en una L2 puede afectar al aprendizaje del propio contenido por parte del alumnado. Este miedo está basado en el hecho de que aprender a través de la L2 y no de la lengua nativa, puede llevar a simplificar los contenidos (Hajer, 2000).

Sin embargo, los resultados de las investigaciones han demostrado que este recelo ha sido a menudo infundado, tal y como ya había demostrado la investigación canadiense con anterioridad. El alumnado AICLE, como señala Dalton-Puffer (2008), tiene el mismo conocimiento sobre el contenido que el alumnado enseñado a través de la L1. Nieto

(2016a) indica “as regards the outcomes in the acquisition of content taught through a foreign language, research shows that greater mastery of a foreign language is not achieved at the expense of learning content” (p. 22). Algunos resultados han ido más allá, mostrando cómo el alumnado AICLE ha superado al alumnado no-AICLE o ILE (aquel que aprende una lengua extranjera como asignatura) cuando se les ha preguntado sobre contenidos (Day & Sapon, 1996; Van de Craen *et al.*, 2007a, b & c, 2010; Madrid, 2011; Surmont, 2016). Las investigaciones realizadas por Van de Craen *et al.* en el contexto belga y en la asignatura de matemáticas, concluyen que el alumnado AICLE supera al no-AICLE. A continuación, incluimos algunos estudios en contextos geográficos distintos, que han analizado los resultados en cuanto a **contenido**.

Stohler (2006) examina escuelas suizas en las que se usa el alemán y el francés como lenguas vehiculares en materias curriculares como geografía, historia o química. Los resultados indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que cursaba la asignatura en lengua nativa o en la L2 (alemán o francés, dependiendo de la zona).

Gregorczyk (2012) estudia la adquisición de contenido en un curso de química básica en inglés en Polonia (N = 266). Los resultados muestran que el uso de la lengua extranjera no impide la adquisición correcta de contenido y, de hecho, puede mejorar el proceso de aprendizaje. Citando a la autora: “CLIL does not lead to any deficiencies as far as content acquisition is concerned” (p. 21).

Un estudio reciente y muy interesante para nuestra investigación es Nieto (2016a), que se centra en examinar la adquisición de la competencia *aprender a aprender* de alumnado de segundo de ESO en Castilla La Mancha (N = 16676). Los resultados indican que los programas AICLE tienen un efecto positivo en la adquisición de dicha competencia. Específicamente, este alumnado obtiene diferencias significativas respecto al alumnado ordinario en *estrategias metacognitivas, estrategias de autorregulación del aprendizaje* y en la totalidad de los estándares medidos: *identificación de estilos de aprendizaje, autoevaluación de los resultados, organización de la información en mapas conceptuales, resumen de ideas principales, planificación de un texto escrito y presentación lógica de un texto escrito*.

Otros estudios (Washburn, 1997; Nyholm, 2002, citados en Dalton-Puffer, 2011), sin embargo, encuentran que el alumnado está en desventaja en cuanto al aprendizaje del contenido en comparación con el alumnado no-AICLE excepto, sorprendentemente, en la asignatura de lengua nativa y en literatura. Siguiendo esta línea, recientemente, el estudio de Fernández-Sanjurjo *et al.* (2017) analiza el aprendizaje de contenido de la asignatura de ciencias, comparando los programas AICLE y regulares. En concreto analizan estudiantes de sexto de Educación Primaria (N = 709). El resultado principal de la investigación es que el alumnado de los programas regulares no-AICLE obtiene resultados mejores que el alumnado AICLE. Además, los resultados del cuestionario socio-demográfico indican que los alumnos de entornos más privilegiados obtienen mejores resultados.

Van de Craen *et al.* (2007a) sugiere que las diferencias pueden deberse a estar en la escuela primaria o en la secundaria. Según estos autores, los resultados de las investigaciones son mejores en EP que en secundaria, donde aparece más diversidad. Concluyen que más investigaciones en este aspecto son necesarias. En palabras de Dalton-Puffer (2011), “research findings on content-learning outcomes are altogether less conclusive than those on language learning outcomes” (p. 188).

La Tabla 4.1 recoge las investigaciones que hemos analizado y que nos lleva a una conclusión similar a la que recoge Ruiz de Zarobe (2017), al revisar estudios sobre el contenido. La autora sostiene que estos estudios no son tan numerosos y que los resultados han sido en algunos casos contradictorios: “some studies have presented positive results, in the sense that CLIL students obtained equal or similar results in content knowledge despite being taught in the foreign language. (...) In contrast, other research in CLIL has presented concerns when learning content” (pp. 5-6).

Tabla 4.1

Estudios centrados en el contenido en programas AICLE.

Contenido
Day & Sapson (1996)
Washburn (1997)
Nyholm (2002)
Stohler (2006)
Vollmer <i>et al.</i> (2006)
Van de Craen <i>et al.</i> (2007a)
Gregorczyk (2012)
Nieto (2016a)
Fernández-Sanjurjo <i>et al.</i> (2017)

4.6.2. Investigación en competencia lingüística

A continuación, nos vamos a centrar en la **competencia lingüística**. En líneas generales, las investigaciones al respecto han comparado al alumnado AICLE con el alumnado de lengua extranjera (no-AICLE o ILE).

En líneas generales, los resultados en competencia lingüística general son mayoritariamente positivos. Entre ellos, podemos incluir a Wesche, 2002; Wode, 2004; Admiraal, Westhoff y De Bot, 2006; Klieme, 2006; Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe y Cenoz, 2006; Lasagabaster, 2008; Loranc-Paszylk, 2009; Navés y Victori, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010, entre otros.

La investigación de Admiraal, Westhoff y De Bot (2006) por ejemplo, se centra en el contexto holandés y compara alumnado AICLE y no-AICLE de cinco escuelas de secundaria durante cuatro años. El alumnado AICLE obtiene mejores puntuaciones en la competencia lingüística en inglés en general. En el contexto polaco, Loranc-Paszylk (2009) estudia al alumnado AICLE y no-AICLE de relaciones internacionales. Los resultados demuestran que el alumnado AICLE obtiene mejores resultados en la competencia lingüística en general, así como en aspectos de comprensión y expresión escritas relacionadas con el ámbito académico.

Para Dalton-Puffer (2008) no es sorprendente que el alumnado AICLE obtenga mejores resultados que el alumnado de LE. Sin embargo, se ha observado que la diferencia va más allá del hecho de que el alumnado AICLE obtenga mejores resultados ya que, dentro del alumnado de lengua extranjera, también hay estudiantes que consiguen resultados positivos. En la investigación de Haunold (2006, citado en Dalton-Puffer, 2008) en el contexto austriaco, se utiliza un test estandarizado para comparar competencias en nivel B2 de alumnado AICLE y no-AICLE en secundaria. Los resultados demuestran que el alumnado AICLE obtiene mejores resultados pero que alumnos no-AICLE también llegan a puntuaciones altas. El porcentaje de alumnado con puntuaciones altas es más alto en el contexto AICLE que no-AICLE. Este resultado se ha repetido en otras investigaciones (Eder, 1998; Mewald, 2004; Zydatib, 2006), por lo que la metodología AICLE, como señala Dalton-Puffer (2008, 2011), ayuda a más alumnos a

obtener buenos resultados y no sólo a los que están más dotados para aprender lenguas, que mejoran igualmente en ambos contextos.

Además, investigaciones más recientes han comparado alumnado AICLE con alumnado no-AICLE de edad superior. Sierra, Gallardo del Puerto y Ruiz de Zarobe (2011) recogen que muchos estudios no tienen en cuenta las horas de exposición a la lengua que hay de diferencia entre el alumnado AICLE y no-AICLE. Por lo tanto, los resultados positivos del alumnado AICLE pueden estar sesgados por haber tenido mayor tiempo de exposición al idioma. Lasagabaster (2008), Ruiz de Zarobe (2010) o Navés y Victori (2010) han comparado alumnado AICLE con alumnado no-AICLE de edad superior y con las mismas horas de instrucción. Así, la conclusión de estos estudios es que el alumnado AICLE obtiene igual o mejor resultado que el alumnado no-AICLE de edad superior (Martínez Adrián, 2011). Sin embargo, es necesario analizar estos resultados cuidadosamente, ya que la metodología AICLE es más efectiva en ciertos aspectos lingüísticos que en otros (ver Tabla 4.2). Es decir, los resultados son mucho más interesantes cuándo se estudian aspectos lingüísticos concretos.

Por otro lado, es necesario mencionar las investigaciones que han encontrado que las diferencias entre el alumnado AICLE y no-AICLE no eran tan claras. Sylvén y Sundqvist (2012) mencionan la tesis doctoral de la primera en el contexto sueco. Los participantes AICLE y no-AICLE (N = 363) completan tests de vocabulario durante dos años. Los resultados muestran que el alumnado AICLE obtiene mejores resultados que el no-AICLE, incluso antes de empezar el programa. Además, estas autoras estudian otros aspectos como la motivación o la educación de las familias, factores que indiquen positivamente en los resultados obtenidos, lo que les lleva a concluir que la mejora del alumnado AICLE puede deberse a otros factores y no únicamente a la metodología seguida.

Sylvén y Sundqvist (2012) mencionan otros estudios en el contexto sueco con resultados similares (Edlund, 2011, Washburn 1997), en los que las ganancias en la lengua meta del alumnado AICLE son muy pobres o inexistentes al compararlos con alumnado de LE en el mismo contexto. Sin embargo, las propias autoras plantean una hipótesis del porqué de estos resultados: el contexto sueco es diferente del contexto

francés o español, ya que las oportunidades que tiene el alumnado de LE de estar expuesto a la lengua meta son mucho mayores en el contexto sueco.

En el contexto español, recientemente Nieto (2016b) obtiene beneficios parciales del alumnado AICLE en la competencia lingüística general. En concreto, estudia el impacto de la metodología AICLE en la adquisición de competencias y habilidades en inglés en estudiantes de cuarto de EP. Sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en producción oral e interacción. La autora atribuye la falta de mejores resultados en el alumnado AICLE al factor edad y al poco tiempo extra de exposición al inglés del alumnado AICLE.

Tabla 4.2

Competencias lingüísticas afectadas por la metodología AICLE. Fuente: Dalton-Puffer (2008).

Efecto positivo	Efecto neutro
Destrezas receptivas	Sintaxis
Vocabulario	Expresión escrita
Morfología	Lenguaje coloquial/ lenguaje no técnico
Creatividad, fluidez, tomar riesgos, cantidades	Pronunciación
Expresión de emoción/ afectividad	Pragmática

Centrándonos en las competencias lingüísticas favorecidas por la metodología AICLE, Dalton-Puffer (2008) indica que son las habilidades receptivas como leer, el vocabulario, la morfología, la creatividad, fluidez, la capacidad de asumir riesgos y la expresión de la emoción y la afectividad. Sin embargo, el enfoque no es positivo o no se ha investigado lo suficiente en relación a la sintaxis, la pronunciación, la expresión escrita, el lenguaje coloquial o la pragmática (ver Tabla 4.2). A continuación, comentamos brevemente estos aspectos.

Las investigaciones sobre la **adquisición de vocabulario** han demostrado que el alumnado AICLE obtiene mejores resultados tanto en vocabulario productivo como receptivo, que lo sabe usar mejor y que tiene mayor amplitud estilística (Dalton-Puffer, 2008). Sin embargo, es necesario mencionar, como contrapunto, que esta mejoría suele implicar palabras no comunes en el día a día (Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006; Lasagabaster, 2008; Lorenzo *et al.*, 2005; Ruiz de Zarobe, 2008, 2010; Zydatic, 2007). Otros meta-análisis posteriores, como el de Ruiz de Zarobe (2011), contradicen estos

resultados y diferencian el vocabulario receptivo como positivo y el productivo como neutro en la metodología AICLE (Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe & Cenoz, 2006; Jiménez Catalán & Ruiz de Zarobe, 2009).

Los estudios de Sylvén (2010) y Admiraal *et al.* (2006) investigan la adquisición de vocabulario con resultados diferentes. Sylvén (2010), en el contexto sueco, analiza la adquisición del vocabulario en ESO de alumnado AICLE y no-AICLE durante dos años. Los resultados demuestran que el alumnado AICLE supera al no-AICLE en variedad y amplitud de vocabulario. Estas diferencias, estadísticamente significativas van desde el primer test y se mantienen longitudinalmente. Sin embargo, Sylvén (2010) menciona que las diferencias entre AICLE y no-AICLE pueden no deberse sólo a la aplicación de esta metodología y menciona otras causas extracurriculares como la asistencia a clases extraescolares de inglés o los hábitos de lectura.

Admiraal *et al.* (2006), ya citados anteriormente en la competencia lingüística general, también miden la adquisición de vocabulario receptivo en el contexto holandés, aplicando el test *English as a Foreign Language Vocabulary Test* (Meara, 1992). Recordamos que siguen al alumnado de secundaria AICLE y no-AICLE durante cuatro años. Encuentran diferencias iniciales favorables para el alumnado AICLE pero que no son significativas ni aumentan durante los cuatro cursos de recogida de datos.

Centrándonos en la **producción escrita**, la investigación apoya un efecto positivo en la metodología AICLE. Como señala Dalton-Puffer (2011), la producción escrita ha recibido mucha atención por parte de los investigadores. Investigaciones como la de Ruiz de Zarobe (2010) y Jexenflicker y Dalton-Puffer (2010) concluyen que el alumnado AICLE utiliza más recursos léxicos y morfosintácticos, lo que supone un lenguaje más rico y estructuras más complejas. Además, el alumnado AICLE tiene mayor precisión en ortografía y un mejor uso de los tiempos y afijos flexivos.

Sin embargo, los estudios también muestran algunos aspectos de la producción escrita que no están afectados por la metodología AICLE. Dalton-Puffer (2011) menciona los siguientes: cohesión y coherencia, estructura del discurso, formación de párrafos, género y estilo, es decir, aquellos aspectos por encima de la estructura de la frase. Otros trabajos que han comparado las habilidades en producción escrita en la L1 y la L2

(Coetzee-Lachmann, 2009; Llinares & Whittaker, 2010; Lorenzo & Moore, 2010) concluyen que no hay diferencias entre la L1 y la L2, lo que sugiere que el nivel de producción lectora puede no depender de la lengua en la que escribas (L1 y L2) sino del nivel de madurez (Dalton-Puffer, 2011).

Respecto a la **morfosintaxis**, los resultados mencionados por Dalton-Puffer (2011) no son concluyentes. Aspectos como afijos flexivos o la complejidad de la frase mejoran en los grupos AICLE (Dalton-Puffer, 2007). Otros estudios (Martínez Adrián & Gutiérrez Mangado, 2009; Villareal & García Mayo, 2009) también demuestran que mejoran en el uso de negaciones o sujetos nulos. Como concluye Dalton-Puffer (2011), “given the high variability of foreign language exposure between of foreign language exposure between different CLIL programs, the critical amount of CLIL necessary to produce the automatization of low-level morphosyntactic processes remains an open question” (p. 187). El meta-análisis que plantea Ruiz de Zarobe (2011) demuestra que la sintaxis es uno de las competencias no favorecidas por la metodología AICLE y, sin embargo, aspectos morfológicos sí mejoran.

Por otro lado, pasamos a la **comprensión lectora**, destreza que es de especial interés para este trabajo y que ya ha sido abordada en otras secciones. Admiraal *et al.* (2006), mencionado anteriormente, trata la comprensión lectora, demostrando que el alumnado AICLE supera al no-AICLE. También hemos mencionado el estudio de Loranc-Paszylk (2009) en Polonia, que mide, entre otras cuestiones, la comprensión lectora académica. Los resultados demuestran que el alumnado AICLE mejora más en su comprensión lectora que los que cursan inglés como asignatura. Otros estudios como Bredenbröker (2000) en Alemania, Serra (2007) en Suiza o los estudios de Hellekjaer (2004, 2008) en Noruega, también muestran resultados favorables para el alumnado AICLE en comprensión lectora

Si nos centramos en el contexto español, los estudios de Navés y Victori (2010) y Navés (2011) en Cataluña, el estudio de San Isidro (2010) en Galicia o Lorenzo *et al.* (2009) en Andalucía también muestran resultados favorables para el alumnado AICLE en esta destreza.

En relación a la **producción oral**, las investigaciones se han centrado también en diferentes aspectos de esta competencia. En resumen, la evidencia sobre los beneficios de la metodología AICLE en cuanto a las habilidades orales coloquiales es importante. Así queda recogido en Dalton-Puffer (2011), rectificando a Dalton-Puffer (2008) que lo recoge como neutro o no afectado (Ver Tabla 4.3).

Posterior a Dalton-Puffer (2008), Ruiz de Zarobe (2011) explica que en los últimos años se han realizado numerosas investigaciones en el campo de la lingüística aplicada que han tratado de aclarar las relaciones entre competencia lingüística y AICLE. La Tabla 4.3 recoge los resultados del meta-análisis de Ruiz de Zarobe.

Tabla 4.3

Competencias lingüísticas afectadas por la metodología AICLE. Fuente: Ruiz de Zarobe (2011).

Efecto positivo	Efecto neutro
Comprensión escrita	Sintaxis
Expresión escrita	Vocabulario productivo
Vocabulario receptivo	Lenguaje informal/ no técnico
Expresión oral (fluidez, asunción de riesgos)	Expresión oral (precisión, habilidades discursivas)
Fenómenos morfológicos	Pronunciación
Resultados afectivos	

Si comparamos los meta-análisis de Dalton-Puffer (2008), Dalton Puffer (2011) y Ruiz de Zarobe (2011) observamos que muchas competencias se mantienen, como las receptivas: comprensión oral y escrita, que aparecen favorecidas por el enfoque AICLE. Sin embargo, para Ruiz de Zarobe (2011), sólo son unos aspectos de la comprensión oral los que son positivos en la metodología AICLE: la fluidez y la complejidad léxica y sintáctica; las habilidades discursivas y la precisión no se ven positivamente afectadas. Lo mismo pasa con la expresión oral, Dalton-Puffer (2008) la sitúa entre las variables no afectadas, mientras que tanto Ruiz de Zarobe (2011) como Dalton-Puffer (2011), demuestran la efectividad de los programas AICLE para desarrollar la expresión oral, sobre todo el lenguaje coloquial o no técnico.

Relacionado con esto está el vocabulario, el cual aparece como positivo en los resultados de Dalton-Puffer (2008), pero que Ruiz de Zarobe (2011) divide en receptivo y productivo. El receptivo tendría un efecto positivo en la metodología AICLE y el productivo no.

Además, para ambas investigadoras, la pronunciación y la sintaxis no son competencias desarrolladas en mayor medida por los programas AICLE; Dalton-Puffer (2008) señala también la pragmática.

En cuanto al **papel de la lengua materna**, el hecho de que la metodología AICLE pueda afectar al desarrollo de la L1 ha sido una preocupación de las familias y el profesorado. Sin embargo, en este campo no se han realizado tantas investigaciones. Papaja (2014) señala “unfortunately, there is little research on first language development in CLIL” (p. 44).

Ya señalamos en el apartado anterior que la investigación canadiense nos dio información en este aspecto. Cummins (1998) o Lyster (2007) muestran que el alumnado de programas de inmersión obtiene resultados similares o incluso superiores al alumnado que no sigue estos programas al final de las etapas educativas, aunque, como ya señalamos, sí puede producirse retraso en la adquisición (Genesee, 2004). Papaja (2014) explica que:

“by using an additional language as a tool, the child is able to notice how the first language functions in human communication. What is more a lot of CLIL teachers observe that if a given language is used as a tool, the learners become more aware of its communicative function” (p. 44).

El trabajo de Seikkula-Leino (2007) incluye el estudio de la lengua nativa comparando alumnado AICLE y no-AICLE de Finlandia. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre los dos grupos en lo que respecta al desarrollo de la lengua nativa. Otro estudio con resultados similares en la década de los noventa es Sampera (1994) en el contexto catalán.

Recientemente, Nieto (2017) ha estudiado el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua nativa en estudiantes de segundo de ESO de Castilla la Mancha AICLE (N = 1119) y no-AICLE (N = 15984). La autora encuentra diferencias significativas a favor del grupo AICLE en comprensión lectora literal e inferencial mientras que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en lectura crítica. El alumnado AICLE presenta ventajas en las siguientes estrategias de lectura: comprensión global, comprensión léxica, comprensión de relaciones espacio-temporales, integración de información extra-textual e identificación de relaciones extra-textuales. La autora explica

las mejoras del grupo AICLE respecto al no-AICLE debido a la importancia del uso de estrategias de lectura de los primeros en las clases de contenido en inglés.

Conectado con el tema del desarrollo de la lengua nativa, la investigación se ha centrado igualmente en estudiar el papel que tiene la L1 en la clase AICLE, cuándo se usa y cómo debería usarse. Lasagabaster (2013) indica que existen diferentes perspectivas actualmente: investigadores que consideran que el uso de la L1 debe ser mínimo y otros que conciben que este uso en la clase tiene funciones pedagógicas, ya que contribuye al desarrollo del léxico y de la conciencia metalingüística. La investigación de Lasagabaster (2013) pregunta a profesores AICLE de Colombia (N = 35) sobre su concepción del uso de la lengua nativa. Los resultados indican que el profesorado es favorable hacia su uso porque contribuye al andamiaje y al aprendizaje de contenido. El autor mantiene que estos resultados del contexto colombiano pueden extrapolarse a otros contextos.

Lasagabaster (2013) concluye proponiendo estructurar el uso de la L1 en la clase: “I am here advocating for a principled use of the L1 (...), rather than a randomized practice based on experience and beliefs, as currently seems to be the case” (p. 17). Otros estudios como García Mayo e Hidalgo Gordo (2017) también señalan que; “a growing body of research suggests that a balanced use of the first language (L1) in the foreign language classroom yields beneficial effects for the second language (L2) learning” (p. 132). Los resultados de su investigación comparando el uso de la L1 y la L2 en ILE y AICLE confirman que la primera tiene un papel facilitador en el aprendizaje.

En definitiva, podemos concluir este apartado estableciendo que la investigación en programas AICLE respecto al desarrollo de la lengua y el contenido ha sido abundante y fructífera, especialmente en el desarrollo de L2. Hemos revisado estudios centrados en las diferencias entre programas AICLE y programas no-AICLE o ILE en lo que respecta a la adquisición del contenido. Además, hemos visto los aspectos de la L2 que más se benefician de esta metodología y aquellos aspectos que permanecen neutros. Por último, nos hemos centrado en el desarrollo de la L1 y el efecto de los programas AICLE en la misma. A continuación, consideraremos la investigación en aspectos afectivos y cognitivos en estos programas.

4.6.3. Investigación en aspectos afectivos, cognitivos y sociales

Ya hemos mencionado anteriormente que la metodología AICLE va más allá de la enseñanza de lengua y contenido y se acerca, también, a aspectos culturales, cognitivos y metacognitivos. A continuación, nos ocuparemos de ellos comenzando por los factores cognitivos y afectivos.

Considerando los **aspectos cognitivos**, como recoge Van de Craen *et al.* (2007b), los investigadores están de acuerdo en que la metodología AICLE lleva al alumnado a estar más activo cognitivamente durante el proceso de aprendizaje (Bialystok 2004, 2005). Diversos autores (Halbach, 2009; Nieto, 2016a) han señalado que el hecho de integrar contenido y adquisición de lengua extranjera requiere que el alumnado haga un doble esfuerzo cognitivo: “rather than being a hindrance, L2 processing actually has a strong potential for the learning of subject-specific concepts” (Dalton-Puffer, 2008, p. 149) y, por tanto, los investigadores se han centrado en estudiar si este hecho representa una ventaja cognitiva para el alumnado AICLE.

Gajo y Serra (2002) estudian el impacto de enseñar matemáticas en francés a alumnos italianos. Los autores encuentran diferencias entre el alumnado que cursa la asignatura en la L1 y en la L2: mientras que los hablantes *monolingües* se muestran mejores en memorizar, el alumnado *bilingüe* tiene mejores competencias para analizar la información y es más capaz de aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones de aprendizaje.

Jäppinen (2005) presenta un estudio centrado en los procesos de aprendizaje de matemáticas y ciencia en Finlandia. Específicamente estudia el desarrollo cognitivo estudiantes ordinarios (N = 334) y otros que estudiaban a través de una LE (N = 335). El autor encuentra diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control, a favor del grupo experimental.

Centrándonos en la **motivación**, la hipótesis que ha marcado la investigación es que la aplicación de la metodología AICLE podría desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas, no sólo de las lenguas objeto de estudio sino de las lenguas en general. Así Marsh (2000) establece que:

“a major outcome of CLIL is to establish not only competence in two languages, but also nurture a ‘can do’ attitude towards language learning in general. The CLIL language will itself only be a platform by which the youngster may ultimately take an interest in other languages and cultures as well” (p. 10).

El aspecto motivacional se ha estudiado mayormente en estudiantes de Educación Secundaria, aunque incluimos algunos estudios que han considerado también a alumnado de primaria y Educación Superior. Lasagabaster y López Beloqui (2015) indican que “although CLIL is believed to fosters learners’ motivation (...), there is little research on how CLIL programs affect motivation” (p. 44).

Ya hemos mencionado el estudio de Seikkula-Leino (2007) que investiga los niveles de éxito y los factores afectivos como la ansiedad, motivación y autoestima de estudiantes en programas AICLE. Los resultados indican que alumnado con un nivel de inteligencia similar tiene las mismas posibilidades de éxito en un programa o en otro. Los resultados respecto a la autoestima indican que el alumnado AICLE tiene un autoconcepto más bajo en la lengua extranjera pero una gran motivación para aprender.

Lasagabaster y Sierra (2009) analizan, en el contexto vasco, a alumnado de secundaria (N = 287) que estudia en metodología AICLE e ILE. Sus resultados confirman que los programas AICLE fomentan actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas. En concreto, se estudian tres hipótesis: la primera se centra en la actitud hacia el ILE. Se confirma que el alumnado AICLE presenta un nivel de motivación más alto que el alumnado de ILE. En segundo lugar, estudian en las diferencias de las variables sexo y clase social. Los autores plantean que las mujeres y los estudiantes de contextos socioculturales altos presentarían las actitudes más positivas. Los resultados muestran diferencias significativas a favor de las mujeres, pero no hay diferencias en cuanto a los contextos socioculturales. Por último, investigan las actitudes hacia otras lenguas de la comunidad (euskera y español), confirmando que los programas AICLE ayudan a la apreciación de otras lenguas, especialmente para estudiantes de mayor edad.

Lorenzo *et al.* (2009) investigan la motivación de estudiantes de EP y ESO con una muestra de cerca de 1800 participantes de Andalucía. Los resultados muestran que los programas AICLE incrementan la motivación del alumnado tanto en primaria como en secundaria, aunque son los primeros los que presentan niveles más altos de motivación.

Dobson *et al.* (2010) evalúan el Programa de Educación Bilingüe implementado conjuntamente entre el Ministerio de Educación y el British Council en veintiún colegios españoles. Los autores informan de que alrededor del 75 % de los encuestados se siente seguro en su aprendizaje de inglés y siente que haber participado en este programa les ayuda a aprender inglés y contenidos.

Coyle (2011) evalúa diferentes programas AICLE en Inglaterra y Escocia, demostrando que alrededor de dos tercios de los participantes mostraban actitudes positivas y, además, casi un 84 % quiere seguir estudiando en esta metodología.

Hunt (2011) estudia las percepciones del alumnado de catorce a dieciséis años sobre la experiencia de estudiar en programas AICLE en Inglaterra. El cuestionario recoge información sobre el disfrute del alumnado, la progresión en la asignatura, el tipo de actividades y recursos utilizados, concentración, motivación y perspectivas de futuro. Respecto a estas últimas, la mayoría de las respuestas son satisfactorias y el 63 % de los participantes quiere seguir estudiando en la metodología AICLE. En general, el alumnado percibe que tiene que concentrarse más para seguir una clase AICLE. El 64 % está de acuerdo en que les gusta aprender a través de la LE y un porcentaje similar también está satisfecho con las actividades. El 67 % muestra sentimientos positivos hacia la metodología AICLE. Finalmente, el 60 % manifiesta que está progresando en la asignatura.

Lasagabaster (2011) estudia 191 colegios de programas AICLE y de ILE. Los estudiantes de programas AICLE presentan niveles más altos de motivación en los tres niveles estudiados: interés y motivación instrumental, actitudes hacia el aprendizaje del inglés y esfuerzo. La conclusión del autor es que hay una relación muy alta entre motivación y los programas AICLE.

Doiz *et al.* (2014) investigan la motivación en AICLE e ILE de estudiantes de ESO (N = 393) aplicando un cuestionario cuantitativo. Los resultados muestran que el alumnado AICLE presenta un grado de motivación mayor que el ILE. Sin embargo, los autores señalan que los datos tienen que ser interpretados cautamente teniendo en cuenta otras variables tales como la edad, sexo y otros aspectos socio-culturales.

Heras y Lasagabaster (2015) investigan el impacto de la metodología AICLE en factores afectivos (motivación y autoestima). Los resultados revelan que este tipo de metodología ayuda a reducir las diferencias entre sexos en cuanto a la motivación.

Siguiendo esta misma línea de investigación, Lasagabaster y Doiz (2015) estudian la influencia que tiene la metodología AICLE en los factores afectivos de manera longitudinal en estudiantes de ESO (N = 304) de programas AICLE y no-AICLE. Los autores no encuentran que la motivación del alumnado no-AICLE descienda. Por el contrario, sus resultados muestran que la metodología AICLE no ayuda a mantener la motivación de alumnado de manera longitudinal pero sí su motivación por aprender el contenido.

Lasagabaster y López Belouqui (2015) estudian diferentes tipos de motivación: intrínseca, extrínseca, instrumental e integrativa en estudiantes de programas AICLE e ILE de EP. Teniendo también en cuenta la metodología utilizada: libro de texto o aprendizaje basado en proyectos. Los resultados obtenidos revelan que la metodología AICLE favorece la motivación intrínseca e integrativa, con diferencias estadísticamente significativas. Pero las diferencias entre la metodología tradicional y el aprendizaje por proyectos son a favor de la tradicional en motivación intrínseca e integrativa.

Sylvén y Thompson (2015) analizan los niveles de motivación de estudiantes suizos de secundaria comparando entre programas AICLE y alumnos ordinarios. Concluyen que existen diferencias entre los dos tipos de alumnado en motivación y actitudes. Respecto a actitudes, el alumnado AICLE presenta mayor interés en aprender lenguas extranjeras, mejores actitudes respecto al aprendizaje del inglés y un mayor deseo de comunicarse en ese idioma.

Fernández Fontecha (2015) investiga el papel de la motivación en la amplitud de vocabulario en estudiantes AICLE de EP y estudiantes de ILE de ESO. Ambos grupos presentan el mismo número de horas de instrucción en inglés (734 horas). Al final encuentran altos niveles de motivación para ambos grupos sin diferencias estadísticamente significativas entre ellos. No existe relación significativa entre la amplitud de vocabulario y la motivación para los participantes de EP; pero sí para los de ESO.

Debemos señalar que, respecto a la Educación Superior, la investigación sobre motivación en este nivel es más escasa. Encontramos el estudio de Aguilar y Rodríguez (2011) que se centra en las percepciones de alumnado y profesorado en la universidad española. Encuentran que el alumnado percibe la experiencia AICLE en la universidad como positiva, especialmente en el aprendizaje de vocabulario específico y en la mejora de la comprensión y producción oral. El aspecto negativo más sobresaliente es el bajo nivel de inglés del profesorado.

Dafouz *et al.* (2007) entrevistan a alumnado y profesorado de dos universidades españolas sobre la implementación de programas AICLE. El profesorado señala los siguientes aspectos como requisitos importantes para poder enseñar bien: buena fluidez y pronunciación en inglés, adaptación de materiales a la metodología AICLE, reducción del temario a cubrir y una mejor organización. Las opiniones de los estudiantes al finalizar el curso revelan que sentían que habían mejorado en vocabulario, pronunciación y comprensión oral pero no en gramática.

Centrándonos en las **actitudes**, Muñoz (2001) realiza un estudio sobre las clases en las que se usa el inglés como lengua vehicular en estudiantes de Filología Inglesa. Los participantes perciben una mejoría mayor en las destrezas receptivas que en las productivas. Su nivel de autoestima también es alto.

Feixas *et al.* (2009) también aplica una encuesta al alumnado que sigue programas AICLE en la universidad española. Concluye que el 67 % de los encuestados no percibe la asignatura como más difícil por ser en una LE. En general, los participantes están motivados y perciben mejoras en su competencia lingüística en general y comprensión y expresión oral. Respecto a los problemas, identifican falta de competencia en la L2 y dificultades para expresarse.

Las conclusiones respecto a la variable motivación son que, sin duda, hay una relación entre programas AICLE y este factor. Sin embargo, como hemos señalado, los resultados de estas investigaciones deben ser tomados con cautela. Parece que es en los programas en EP, donde todos los alumnos forman parte del programa (en el contexto español), donde debería centrarse la investigación para conocer el impacto de la

motivación en los programas AICLE. En este sentido, Sylvén (2017) cataloga al factor motivación como uno de los más decisivos y presenta un meta-análisis de los estudios existentes que investigan el papel de la motivación en AICLE. La recopilación de estudios analizados sobre factores cognitivos y motivación está recogida en la Tabla 4.4. A continuación, resaltaremos la importancia de los **factores individuales y sociales**, comenzando por el sexo.

Tabla 4.4

Recopilación de estudios sobre factores cognitivos y motivación en AICLE.

Variable	Estudios
Factores cognitivos	Gajo & Serra (2002) Jäppinen (2005) Van de Craen <i>et al.</i> (2007b) Hallbach (2009)
Motivación	Muñoz (2001) Seikkula-Leino (2007) Dafouz <i>et al.</i> (2007) Feixas <i>et al.</i> (2009) Lasagabaster & Sierra (2009) Lorenzo <i>et al.</i> (2009) Dobson <i>et al.</i> (2010) Aguilar Rodríguez (2011) Coyle (2011) Hunt (2011) Lasagabaster (2011) Doiz <i>et al.</i> (2014) Lasagabaster & Doiz (2015) Lasagabaster & López Beloqui (2015) Sylvén & Thompson (2015) Fernández Fontecha (2015)

Fernández Fontecha y Canga Alonso (2014) investigan la relación entre la motivación y el sexo en el alumnado AICLE y no-AICLE. Específicamente su estudio se lleva a cabo en cuarto de EP en colegios de La Rioja. El alumnado no-AICLE se muestra más motivado que el alumnado AICLE. También se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las niñas y los niños de los programas no-AICLE, a favor de las niñas, al contrario de lo que ocurría con el alumnado AICLE.

Roquet *et al.* (2015) investigan el papel que tiene el sexo en la competencia en inglés de estudiantes bilingües (catalán-español) en los contextos AICLE y no-AICLE. Las investigadoras obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en ambos contextos, AICLE y no-AICLE. Como vemos los resultados de los dos últimos estudios son contradictorios.

Lahuerta (2017) analiza, entre otros factores, el impacto que tiene el sexo en la precisión al escribir en estudiantes AICLE y no-AICLE. La autora no encuentra diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en el grupo AICLE. Sin embargo, sí aparecen diferencias en el grupo no-AICLE lo que lleva a concluir que la metodología AICLE puede ayudar a equilibrar las diferencias entre sexos.

La Tabla 4.5 recoge los estudios analizados en cuanto a diferencias de sexo y aspectos socio-culturales. Como se ha observado, los resultados no son concluyentes, pero algunos de ellos son muy interesantes para continuar investigando en el futuro.

Tabla 4.5

Estudios sobre AICLE y otras variables

Variable	Estudios
Diferencias de sexo	Lasagabaster & Sierra (2009) Fernández Fontecha & Canga Alonso (2014) Roquet <i>et al.</i> (2015) Lahuerta (2017)
Aspectos socio-culturales	Nieto (2012) Sylvén (2015) Arribas (2016) López-Deflory & Juan-Garau (2017)

En cuanto a los **aspectos socio-culturales**, entre los objetivos de la metodología AICLE se encuentran el promover los valores culturales y el multilingüismo por lo que diversos estudios han investigado sobre el impacto de AICLE en estos factores.

Nieto (2012) estudia el desarrollo de la competencia emocional en alumnado AICLE de Castilla la Mancha. La muestra está compuesta por alumnado AICLE y no-AICLE de segundo de ESO que completa un test de desarrollo emocional. Los resultados del estudio confirman que el alumnado AICLE es significativamente más competente emocionalmente que el alumnado regular. La autora concluye confirmando una relación entre la metodología AICLE y el desarrollo de la competencia emocional.

Sylvén (2015) estudia las creencias sobre el lenguaje de un alumno de un programa AICLE y un alumno de un programa regular de Suiza. Siguiendo un análisis cualitativo, constata diferencias en la visión que tienen de la lengua nativa y la L2: el

alumno del programa AICLE enfatiza el factor comunicativo de la lengua sin separar las dos lenguas, al contrario del alumno del programa regular.

Arribas (2016) estudia la motivación hacia el aprendizaje del inglés y la metodología AICLE y su relación con el vocabulario receptivo, en alumnado del último curso de ESO. Los resultados no arrojan diferencias significativas, aunque el grupo AICLE obtuvo puntuaciones más altas en motivación y vocabulario receptivo.

López-Deflory y Juan-Garau (2017) estudian el impacto que tiene la metodología AICLE en la identidad y actitudes de estudiantes de ESO de las Islas Baleares (N = 73). Para ello, comparan mediante un cuestionario a alumnado AICLE e ILE y, también, su investigación incorpora datos cualitativos. La metodología AICLE tiene un impacto positivo en el multilingüismo.

A continuación, recogemos las conclusiones generales de esta revisión literaria sobre la metodología AICLE.

4.6.4. Recopilación de la investigación en AICLE

En las secciones anteriores, hemos estudiado el impacto de la metodología AICLE en los siguientes aspectos: el desarrollo del contenido, el desarrollo lingüístico, considerando tanto la L2 como la L1, y el desarrollo de factores cognitivos, afectivos y sociales.

Con el fin de facilitar un resumen sobre los resultados, la Tabla 4.6 recoge los estudios y los aspectos más destacados de cada área que hemos estudiado. Esta revisión nos ha permitido, por un lado, valorar la investigación tan amplia y versátil que se ha llevado a cabo en el entorno AICLE en las últimas décadas, lo que da muestra del interés que esta metodología suscita tanto a nivel nacional como internacional. Por otro lado, esta recopilación plasma cómo mucha de la investigación llevada a cabo compara dos contextos educativos (AICLE y no-AICLE o ILE), que son también la base de nuestro estudio. Por último, debemos de nuevo recalcar que, a pesar de que existe mucha investigación en entornos AICLE, son muy pocos los estudios que analizan las estrategias de aprendizaje en contextos integrados, lo que refuerza el objetivo de esta tesis doctoral.

Tabla 4.6

Estudios sobre el impacto de AICLE en factores de aprendizaje

Área de estudio	Estudios relevantes	Conclusiones
Desarrollo de contenido	Day & Sapsom (1996) Washburn (1997) Nyholm (2002) Stohler (2006) Vollmer <i>et al.</i> (2006) Van de Craen <i>et al.</i> (2007a) Gregorczyk (2012) Nieto (2016a) Fernández-Sanjurjo <i>et al.</i> (2017)	Resultados mixtos y en algunos casos contradictorios (Ruiz de Zarobe, 2017).
Desarrollo de la L2	Washburn (1997) Eder (1998) Bredenbröker (2000) Wesche (2002) Hellekjaer (2004) Mewald (2004) Sylvén (2004) Wode (2004) Lorenzo <i>et al.</i> (2005) Admiraal, Westhoff & De Bot (2006) Klieme (2006) Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe & Cenoz (2006) Zydatib (2006) Serra (2007) Zydatib (2007) Hellekjaer (2008) Lasagabaster, (2008) Ruiz de Zarobe (2008) Coetzee-Lachmann (2009) Loranc-Paszylk (2009) Lorenzo <i>et al.</i> (2009) Martínez Adrián & Gutiérrez Mangado (2009) Villareal & García Mayo (2009) Navés & Victori (2010) Ruiz de Zarobe (2010) Sylvén (2010) Jexenflicker & Dalton-Puffer (2010) Llinares & Whittaker (2010) Lorenzo & Moore (2010) Navés & Victori (2010) Navés (2011) San Isidro (2010) Edlund (2011) Sylvén & Sundqvist (2012) Nieto (2016b)	En general, los resultados muestran que la metodología AICLE es eficaz en cuanto a la mejora de la competencia lingüística en general. Los meta-análisis de Dalton-Puffer (2008, 2011) y Ruiz de Zarobe (2011) muestran que hay ciertos aspectos lingüísticos que se benefician más que otros de este enfoque metodológico.
Desarrollo de la L1	Seikkula-Leino (2007) Sampera (1994) Lasagabaster (2013) Nieto (2017) García Mayo e Hidalgo Gordo (2017)	Es necesario realizar más investigación, no sólo para estudiar cómo afecta AICLE al desarrollo de la L1, sino también para analizar el papel que ejerce la L1 en el aprendizaje.
Factores cognitivos	Gajo & Serra (2002)	

Factores afectivos	<p>Jäppinen (2005) Van de Craen (2007) Hallbach (2009) Muñoz (2001) Seikkula-Leino (2007) Dafouz <i>et al.</i> (2007) Feixas <i>et al.</i> (2009) Lasagabaster & Sierra (2009) Lorenzo <i>et al.</i> (2009) Dobson <i>et al.</i> (2010) Aguilar Rodríguez (2011) Coyle (2011) Hunt (2011) Lasagabaster (2011) Lasagabaster & Doiz (2015) Lasagabaster & López Beloqui (2015) Sylvén & Thompson (2015) Fernández Fontecha (2015)</p>	<p>Los estudios parecen indicar que existe una relación positiva entre la metodología AICLE y factores afectivos como la motivación. Además, esta metodología puede mejorar las actitudes hacia el aprendizaje de lengua en general.</p>
Factores culturales y sociales	<p>Nieto (2012) Sylvén (2015) Arribas (2016) López-Deflory y Juan-Garau (2017)</p>	<p>Los resultados de estos estudios muestran que la metodología AICLE infuye positivamente en los factores culturales y sociales, aspecto que siempre ha apoyado la Unión Europea.</p>

4.7. Resumen

Este capítulo se ha ocupado de estudiar el entorno AICLE, que es el contexto que aborda esta tesis doctoral. Hemos tratado de dibujar el panorama de este tipo de programas desde sus orígenes hasta la actualidad. Para ello, en primer lugar, definimos el enfoque AICLE y establecimos los fundamentos teóricos en los que se sustenta, así como los objetivos y expectativas que tiene y los obstáculos que se ha encontrado. Posteriormente incluimos una revisión de la investigación llevada a cabo en AICLE tanto a nivel nacional como internacional.

A continuación, recogemos las conclusiones más relevantes de este capítulo:

- En primer lugar, respecto a la definición de AICLE, resaltamos la importancia de la integración y avance común de metodologías en principio distintas, como son AICLE o CBI, pero que presentan muchos puntos en común.
- Respecto a los orígenes y antecedentes de esta metodología, mencionamos el papel que ha tenido el contexto canadiense para el desarrollo de este enfoque metodológico.

– Posteriormente, incluimos algunos fundamentos teóricos que han sustentado el enfoque AICLE, así como nuevas propuestas al respecto. Asimismo, analizamos las diferencias metodológicas existentes según el programa en cuestión.

– Por último, la revisión sobre la investigación en AICLE nos ha permitido obtener una visión detallada de los aspectos más positivos que ofrece la metodología AICLE. Nos hemos centrado en el desarrollo del contenido, el desarrollo lingüístico de la L1 y la L2 y en otros factores afectivos, cognitivos, culturales y sociales. La conclusión general apunta a que existen competencias que se benefician más de estos programas que otras, aunque también resaltamos la necesidad de valorar las diferencias contextuales en la aplicación de este tipo de metodología, así como la falta de estudios longitudinales.

Llegamos en este punto al final de la fundamentación teórica de la tesis doctoral. Hemos cubierto los tres aspectos más relevantes de nuestra investigación: las estrategias de aprendizaje, las estrategias de lectura y la metodología AICLE. En la siguiente sección, nos centraremos en la investigación de campo llevada a cabo.

Segunda parte: La investigación

5. EL CONTEXTO EDUCATIVO EN LOS ÁMBITOS DE ESTUDIO

5.1. Introducción

Este capítulo presenta el contexto sociolingüístico y educativo de nuestra investigación. Comenzaremos por analizar las políticas surgidas desde la Unión Europea para fomentar el plurilingüismo. Posteriormente, nos centraremos en España y las comunidades autónomas (CCAA) objeto de estudio, considerando también el contexto educativo.

5.2. Las políticas europeas sobre el plurilingüismo

Como señalan Lorenzo *et al.* (2011), normalmente asociamos la educación bilingüe y plurilingüe con los contextos canadienses donde se inician estos programas, o con contextos americanos. Sin embargo, debemos incluir en este grupo el contexto europeo que no sólo ha tenido una gran tradición desarrollando modelos bilingües, sino que, en la actualidad, está impulsando numerosas acciones a través de la *Comisión Europea* y del *Consejo de Europa*, haciendo que el plurilingüismo y la educación plurilingüe, a través de la modalidad AICLE, sean una seña de identidad del continente.

Centrándonos en las políticas lingüísticas más recientes, un punto de inflexión son las ampliaciones de la Unión Europea en 2004 y 2007, que incrementaron el número de lenguas de once a veintitrés. La Unión Europea manifiesta en las conclusiones de la Comisión Europea (2005), que “el inglés no es suficiente” (p. 449). Anteriormente, como señala Merino Villar (2013), la Unión Europea había promovido la diversidad lingüística con la política conocida como L1 + 2 (Consejo de Europa, 2002), donde se plantea que los ciudadanos europeos deben manejar dos lenguas europeas además de la nativa. En este sentido, el *Libro blanco enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* (1995), invita a promover el plurilingüismo europeo a través de la enseñanza temprana de lenguas con los siguientes objetivos:

- Fomentar la enseñanza de todos los jóvenes en, al menos, dos lenguas comunitarias distintas de la materna.
- Fomentar métodos innovadores para el aprendizaje de los idiomas.
- Difundir la práctica cotidiana de idiomas extranjeros europeos en centros escolares de todos los niveles.
- Potenciar la sensibilización en materia de lenguas y culturas comunitarias, así como su aprendizaje precoz.

Un aspecto crucial, como indican Lorenzo *et al.* (2011), ha sido el desarrollo de “programas y actividades que sirven de indicadores de garantía de mejores centros escolares y de un profesorado de lenguas mejor formado para una Europa multilingüe” (p. 117). Ejemplo de ellas son las iniciativas de la *División de Políticas Lingüísticas del Consejo*, como la creación en 2002 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), que pretendía agrupar los niveles y certificaciones de todas las lenguas, o el *Portfolio Europeo de Lenguas* (PEL). En 2006 se impulsó un nuevo documento llamado *Autobiografía Lingüística*, que ayuda a los usuarios de segundas lenguas a desarrollar una conciencia plurilingüe.

Además de las actuaciones mencionadas, cabe destacar el enfoque AICLE, de gran interés para nuestra investigación. Este modelo fue muy bien recibido por padres y madres, docentes y autoridades educativas, así como por políticos y gobernantes, que vieron en él una manera de fomentar los objetivos de la Europa plurilingüe. Dalton-Puffer (2011) señala: “the implementation of CLIL has been fuelled from two directions: high-level policy making and grass-roots actions” (p. 184). Ya hemos comentado que, con los cambios económicos y sociales hacia la internacionalización, los padres y madres ven los programas AICLE como una manera de que sus hijos puedan ser competitivos en el mercado laboral. Por otro lado, profesorado y autoridades educativas han tomado la iniciativa y comenzado a enseñar contenidos curriculares a través de la lengua inglesa, principalmente. Así el enfoque AICLE aparece en publicaciones de la Comisión Europea (1995, 2003 y 2008). En esta última se recoge (Comisión Europea, 2008):

“The European Union actively encourages its citizens to learn other European languages, both for reasons of professional and personal mobility within its single market, and as a force for cross-cultural contacts and mutual understanding. The ability to understand and communicate in more than one language is seen as a desirable life-skill for all European citizens, enabling them in particular to take advantage of the freedom to work or study in another EU Member State”

Sin embargo, como señala Dalton-Puffer (2011), sólo dos sistemas educativos de los veintisiete, España y Dinamarca, han respondido invirtiendo realmente en AICLE, dejando el resto la implantación de este tipo de programas a las instituciones educativas, profesorado y padres y madres.

Más recientemente, y en la misma línea, Eurydice (2012) establece:

“In nearly all European countries, certain schools offer a form of education provision, according to which, non-language subjects are taught either through two different languages, or through a single language which is “foreign” according to the curriculum. This is known as content and language integrated learning.” (p. 39).

Ha habido tres aportaciones importantes de la Comisión Europea para impulsar estas políticas. En primer lugar, *Un plan de acción (2004-2006)* (Comisión Europea, 2003), en el que se establece la importancia de la calidad y eficacia en la enseñanza de lenguas (Leone, 2015). Posteriormente se publica el informe *Europa 2020*, (Comisión Europea, 2010), en el que se enfatiza la importancia que tiene la preparación de los jóvenes para enfrentarse a un mercado laboral en crisis. Por último, aparece el informe *Un nuevo concepto en educación* (Comisión Europea, 2012), en el que la Comisión invita a los estados miembros a mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras para un mundo global.

Otra aportación importante de la Comisión Europea fue *Language teaching and learning in multilingual classrooms* (Comisión Europea, 2015). Aunque esta aportación estaba centrada en las aulas multilingües con niños y niñas inmigrantes, sigue tratando el enfoque AICLE como una herramienta que deben utilizar los países miembros.

En 2017, se publica *Key data on teaching languages at school in Europe* (Comisión Europea, 2017) en el que se recogen los aspectos más destacados de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa. Destacamos dos datos interesantes para nuestro estudio. En primer lugar, se informa de que el alumnado comienza a aprender las lenguas extranjeras a edades cada vez más tempranas: entre los seis y siete años en la

mayoría de países. El informe destaca como dato a mejorar que el tiempo dedicado a la lengua extranjera en estos primeros estadios todavía es *modesto* situándose entre el 5 y el 10 % del tiempo total de instrucción.

Por otro lado, el informe destaca los niveles a los que debe llegar el alumnado al terminar la educación obligatoria. Así, los países han establecido un nivel entre B1 y B2 para la primera lengua extranjera, que sigue siendo el inglés, en la mayoría de los casos.

En definitiva, las instituciones europeas vienen haciendo un esfuerzo notable por impulsar políticas plurilingües que desarrollen competencias eficaces. También la investigación ha recogido el esfuerzo de familias y docentes por impulsar este tipo de iniciativas, que son positivas en la formación de sus hijos y alumnos y alumnas. Parece que este esfuerzo, tanto de las instituciones europeas como de los padres y madres y del profesorado, no se ha trasladado a todos los sistemas educativos nacionales, pero, aun así, la implantación de los programas AICLE ha sido muy extensa en Europa.

5.3. El plurilingüismo en España

España cuenta con diecisiete comunidades autónomas (CCAA) que podemos dividir en dos tipos: monolingües, la mayoría, en las que el español es la lengua oficial, y seis comunidades bilingües, que cuentan con otra lengua, además del español, como co-oficial. Estas comunidades son País Vasco y Navarra, con el euskera como lengua oficial, Cataluña, Islas Baleares y Valencia, con el catalán como lengua oficial, y Galicia con el gallego.

Según datos recogidos por la Comisión Europea en un informe en 2005 (Comisión Europea, 2005), en Cataluña, el castellano es la lengua materna del 55 % de la población y el catalán del 31,7 %. En la Comunidad Valenciana, las cifras son similares, 60,8 % tienen el castellano como lengua materna y un 28,8 % el catalán o valenciano. En las Islas Baleares, el 47,7% tiene el catalán o balear como lengua materna y 42,6 % En Galicia, el 30,1 % tiene el castellano como lengua materna y el 52% el gallego. Considerando el euskera, en el País Vasco el 76,1 % tiene el castellano como lengua materna y el 18,8 % el euskera y en Navarra, el 81,9 % habla castellano como lengua materna y el 5,7 % euskera.

5.4. El contexto educativo: caracterización de las comunidades autónomas objeto de estudio

Este apartado describe el contexto educativo de las CCAA, centrándonos, principalmente, en las lenguas estudiadas, partiendo de la legislación educativa a nivel estatal, para posteriormente analizar la legislación de cada comunidad. Finalmente, haremos una valoración objetiva de la situación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, así como de sus dificultades.

5.4.1. Comunidad autónoma de Cantabria

5.4.1.1. Planes y niveles educativos

Comenzamos nuestra presentación por la comunidad autónoma de Cantabria, que desarrolla los *Programas de Educación Bilingüe (PEB)* y los *Proyectos de Innovación para la Mejora de la Enseñanza y Aprendizaje del inglés*. Estos programas aparecen en Educación Infantil, Primaria y Secundaria con el objetivo de reforzar el aprendizaje del inglés.

La Orden ECD/123/2013, en vigor, regula estos programas. En ella aparece recogida la definición de los PEB como:

“programas destinados a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la potenciación de la lengua extranjera objeto del programa y el uso de la misma como medio de aprendizaje integrado de los contenidos de las diferentes áreas, materias y módulos no lingüísticos” (Gobierno de Cantabria, 2013).

En definitiva, el objetivo de los PEB es fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés mediante el aumento del número de horas dedicadas a esta lengua, así como a través de la metodología AICLE. Específicamente, dentro de los objetivos recogidos en la Orden, se encuentran: fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua extranjera a través de los contenidos de otras materias; propiciar estrategias de aprendizaje autónomo y autoevaluación con el uso de herramientas como el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL); fomentar iniciativas innovadoras que promuevan la mejora de la competencia comunicativa en lengua

extranjera; crear una cultura en el centro en el que aprender la lengua extranjera sea un objetivo prioritario, en el que esté implicada toda la comunidad educativa y promover la comunicación e intercambio de alumnos y profesores.

El nivel de competencia de referencia para los centros, de acuerdo con el MCERL, es el recogido en la Tabla 5.1. Como se puede observar, para Educación Primaria el nivel orientativo es A2. En ESO, se establece un nivel comprendido entre A2 y B1 y, por último, para Bachillerato, un nivel aproximado de B1 y B2. Sin embargo, la Orden establece que estos niveles son orientativos y que el ritmo de enseñanza-aprendizaje lo marcará el propio centro en función de su contexto particular.

Tabla 5.1

Niveles orientativos para cada etapa educativa en los PEB

Etapa Educativa	Nivel del MCERL
Educación Primaria	A2
Educación Secundaria	A2-B1
Bachillerato	B1-B2

Nota: Fuente Orden ECD123/2013.

En particular, es el Artículo 6 el que recoge la normativa específica de los PEB en Educación Infantil y Primaria. Los datos más importantes para nuestro estudio son que la implantación de los PEB en Educación Infantil y Primaria será exclusivamente en la modalidad de inglés-español (existen otras modalidades posibles para Educación Secundaria que incluyen francés o alemán como LE). Todo el alumnado matriculado en el centro se incorporará a los programas bilingües. El PEB debe iniciarse en el segundo ciclo de EI y, de manera progresiva, se irá implantando un ciclo por año académico.

Respecto al número de horas dedicadas a la LE, en EI, se comienza con una hora semanal de ILE y dos horas semanales de contenidos de una o dos áreas del currículo en inglés. Estas dos horas pueden ser distribuidas de forma flexible en cuatro o cinco periodos que serán impartidos preferentemente por el tutor del grupo. En el primer ciclo de EP se dedican dos horas y media a la semana a ILE y dos horas a una o dos áreas del currículo. En el segundo ciclo, se dedican tres horas a ILE y otras dos a una o dos áreas del currículo. Finalmente, en el tercer ciclo, se dedican tres horas a la semana a ILE y tres horas distribuidas en dos áreas del currículo. Además, los centros pueden optar por ofrecer

una segunda LE a partir del tercer ciclo. Se impartirá una hora en 5º curso y una hora y media en 6º.

Esta información se recoge en la Tabla 5.2, al igual que la comparación con los programas no bilingües. En cuanto a las áreas del currículo que se pueden impartir en lengua inglesa, la Orden indica que se procurará que una de las áreas sea Ciencias Naturales y/o Ciencias Sociales. No se permitir impartir en lengua inglesa las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Segunda Lengua Extranjera. Las áreas del currículo se impartirán de manera progresiva en inglés, profundizando cada vez más en la LE, para que el alumnado adquiera competencia comunicativa en inglés, así como en lengua castellana.

Tabla 5.2

Número de horas en lengua inglesa en los PEB de Cantabria

Etapa educativa	Horas en Lengua Inglesa por semana	Horas en AICLE por semana
Educación Infantil		
Tercer ciclo (5 años)	1	2
Educación Primaria		
Primer ciclo (1º-2º)	2,5	2
Segundo ciclo (3º-4º)	3	2
Tercer ciclo (5º-6º)	3	3
Total horas	9,5	9

Si consideramos los principios pedagógicos, es importante resaltar que estos programas utilizan los propios de la metodología AICLE entendida como:

“la utilización de una lengua extranjera como vehículo de aprendizaje de los contenidos curriculares de un área, materia o módulo, al mismo tiempo que se afianza el aprendizaje de la lengua extranjera correspondiente (...) para incidir en la adquisición de las competencias básicas del alumnado, trabajando de forma colaborativa entre los órganos de coordinación docente para potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje global y participativo” (Gobierno de Cantabria, 2013, p. 9).

Además de la metodología AICLE, se potencia la utilización del enfoque comunicativo que incrementa la exposición a situaciones comunicativas reales, en especial orales, y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se fortalece la utilización de los materiales y otras sugerencias del MCERL, en especial el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), por las posibilidades que ofrece de autoevaluación al alumnado.

A efectos de certificación, tanto el expediente como el historial académico reflejarán la participación del alumno en el PEB. Por otro lado, al finalizar la etapa de EP, el alumnado de programas bilingües que haya superado lengua extranjera obtendrá la certificación del nivel A1 en competencia lingüística en ILE, expedido por el director del centro. Al finalizar la etapa de ESO, los alumnos y alumnas que obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, con una calificación positiva en lengua extranjera, obtendrán el certificado de *nivel básico*, expedido por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria. Este procedimiento queda recogido en el Decreto 24/2010, de 31 de marzo. También, la Consejería puede convocar pruebas estandarizadas, como se explica en el apartado siguiente.

Tabla 5.3

Certificación del idioma inglés en los PEB de Cantabria

Etapa educativa	Nivel certificado	Organismo Expedidor
Educación Primaria	A1	El centro
Educación Secundaria	Nivel básico de la Escuela Oficial de Idiomas	La Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria.

Nota: Fuente. Orden ECD123/2013.

Respecto al profesorado que participa en estos programas, las condiciones están establecidas en la Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre. Básicamente, el profesorado debe acreditar un nivel mínimo de B2 para poder obtener la habilitación para impartir módulos no lingüísticos en los PEB.

Igualmente, los centros podrán contar con auxiliares de conversación nativos. El objetivo principal es doble: por un lado, asistir al profesorado de lengua extranjera en aspectos funcionales y comunicativos de la lengua y, por otro, pueden apoyar al profesorado AICLE en la lengua inglesa. Dentro de las tareas que les incumben encontramos el desarrollo de actividades que faciliten el conocimiento de su país de origen, tales como la geografía, estilo de vida, economía u otros temas de actualidad, además de colaborar en la creación de un ambiente plurilingüe en el centro. Es importante resaltar que el auxiliar de conversación comparte las horas lectivas con el profesor titular, siendo este el responsable de los alumnos.

Durante el curso 2014-2015, primer año de aplicación del entrenamiento de este trabajo, en Cantabria, 34 colegios de Educación Infantil y Primaria pertenecían a estos programas, de los cuales 20 eran colegios públicos y 14 eran centros concertados. Respecto a los centros de Educación Secundaria, 38 centros tienen el PEB implantado de los cuales 3 son concertados y el resto públicos.

5.4.1.2. Pruebas estandarizadas

Otra de las medidas adoptadas por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria ha sido la implantación de pruebas de inglés estandarizadas, para el alumnado de primaria y secundaria, establecidas mediante la Orden ECD/124/2013, de 3 de diciembre, modificada por la Orden ECD/29/2015, de 13 de febrero. Estas pruebas se realizan en 6º de EP y 4º de ESO. Es decir, al terminar las dos etapas educativas. Se comenzaron a aplicar en el curso 2011-2012 de forma experimental, ampliándose durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014, siendo generalizadas ya en 2014-2015.

El objetivo de esta prueba, según está recogido en la Web de la Consejería, Educantabria, es, principalmente, el reconocimiento del nivel de competencias en inglés respecto al MCERL. La prueba evalúa las cuatro destrezas básicas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora.

Como recogemos en la Tabla 5.4, para el alumnado de 6º de EP que cursa el PEB, se le reconoce automáticamente el nivel A1 al superar la materia de inglés. Asimismo, se certificará el nivel A2 si superan la prueba estandarizada. Los alumnos que no cursan programas bilingües pueden presentarse al nivel A1 y obtener el certificado si superan la prueba.

En cuanto a los resultados de las Pruebas Estandarizadas, hasta el momento, los últimos publicados por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria han sido los del curso 2012-2013. Vamos a comentar de manera breve estos resultados centrándonos en 6º de EP, por la pertinencia que tienen para la investigación planteada en esta tesis.

Tabla 5.4

Pruebas estandarizadas y niveles en Cantabria

Etapa	PEB	Alumno ordinario
6º de Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento automático del nivel A1. - Posibilidad de obtener nivel A2 tras superar las pruebas estandarizadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de obtener nivel A1 tras superar las pruebas estandarizadas.
4º de ESO	<ul style="list-style-type: none"> - Certificación automática del nivel básico de la EOI (Escuela Oficial de Idioma -). - Posibilidad de presentarse a las pruebas de nivel intermedio de la EOI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de obtener el certificado del nivel básico tras superar la prueba de la EOI.

Nota: Fuente: Educantabria.

Durante ese curso, 1347 alumnos de 6º de EP participaron en las pruebas estandarizadas. De ellos, 1298 era alumnado no bilingüe que se presentaba a la prueba de nivel A1 y 130 alumnos de los programas bilingües que optaban al nivel A2. Para ambos niveles, participaron alumnos de colegios públicos y concertados.

La información de los resultados repartidos por alumnado de PEB y alumnado no bilingüe puede verse en la Tabla 5.5. Para el alumnado bilingüe, recordamos que se le certifica el nivel A1 de manera automática, si superan la materia de lengua inglesa. Aun así, como se observa en la Tabla 5.5, un porcentaje considerable no supera el nivel A1 en alguna destreza. La más numerosa es la expresión escrita, en la que el 34,3 % de los alumnos no llega al nivel A1. También es considerable el alumnado que supera el nivel A2: un tercio de los alumnos y alumnas bilingües aprueban todas las destrezas y obtienen el título de A2. Asimismo, el 35,3 % supera la prueba de expresión oral. Este es el porcentaje más alto de los cuatro analizados y demuestra la importancia que se da a la expresión oral en la EP de Cantabria.

El alumnado no bilingüe obtiene porcentajes más bajos que el inscrito en programas bilingües. Respecto a la expresión oral, el 32,4 % no obtiene el nivel A1, frente a más del 60 % que sí lo hace. El porcentaje más alto aparece en la comprensión lectora, en donde el 73,3 % obtiene A1; los resultados de los programas bilingües son mejores en la expresión oral.

Tabla 5.5

Resultados Pruebas Estandarizadas de inglés 6º EP. Porcentajes por nivel del MCERL y destreza 2012-2013

	No A1	A1	A2
Bilingüe N=138			
Expresión oral	22,5 %	42,2 %	35,3 %
Expresión escrita	34,3 %	33,3 %	32,4 %
Comprensión oral	22,5 %	52 %	25,5 %
Comprensión lectora	16,7 %	52,9 %	30,4 %
No bilingüe N= 1298			
Expresión oral	32,4 %	61,1 %	6,4 %°
Expresión escrita	31,3 %	63,1 %	5,6 %
Comprensión oral	28,6 %	68,8 %	2,7 %
Comprensión lectora	21,4 %	73,3 %	4,9 %

Nota: Fuente Educantabria.

5.4.2. Comunidad autónoma del País Vasco

Nos centramos a continuación en la CAPV, también objeto de estudio. Respecto a la legislación educativa, es el Decreto 175/ 2007 el que establece el currículo de la Educación Básica en el País Vasco, modificado por el Decreto 97/2010. Recordamos que se trata de una comunidad bilingüe con el euskera y el español como lenguas oficiales, por lo que el inglés sería la tercera lengua (L3) que estudia el alumnado. La legislación vigente establece que, a la finalización de la Educación Básica, los estudiantes deben haber obtenido un nivel B2 del MCER en las lenguas oficiales y un nivel B1 en LE.

El sistema educativo actual vasco cuenta con tres modelos lingüísticos: A, B y D aprobados por la Ley 10/1982, siendo la diferencia entre ellos el tiempo de instrucción en lengua española y en euskera. En el modelo A, tiene más peso el español, siendo la lengua de instrucción en todas las asignaturas excepto tres o cuatro horas de euskera. El modelo B plantea el euskera y el español como lenguas de instrucción con porcentajes similares, pero que pueden variar de centro a centro. El modelo D, por el contrario, tiene al euskera como lengua vehicular y el español se enseña durante tres o cuatro horas semanales. Como señalan diversos autores como Cenoz (1991), Lasagabaster (1998) o Merino Villar (2013), el modelo B es similar a los modelos canadienses de inmersión parcial, mientras que el modelo D se asemejaría a la inmersión total canadiense. Ruiz de Zarobe (2015) recoge algunas variaciones que han sufrido estos programas en la actualidad.

Tal y como señala Merino Villar (2013), en relación a la evolución de la matrícula en los tres modelos, se puede observar que desde su implantación en 1982 hasta 2009, el modelo D ha sido el más popular y el que más ha crecido: “se aprecia un incremento de matrículas en el modelo D con el tiempo en detrimento del modelo A y un crecimiento más moderado del modelo B” (p. 22). Ruiz de Zarobe (2015) indica que un 69 % del alumnado en EP y ESO cursa sus estudios en el modelo D, lo que demuestra la valoración que hace del euskera la sociedad vasca.

Ruiz de Zarobe (2015) señala que el hecho de haber llevado el proceso de normalización del euskera ha facilitado el camino al plurilingüismo. En lo que concierne a políticas lingüísticas, el Decreto 236/2015 que establece el currículo de Educación Básica, recoge como competencia básica disciplinar, la competencia en comunicación lingüística y literaria y como competencia básica transversal la competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital. El objetivo principal es que el alumnado termine la Educación Básica con una competencia comunicativa práctica y eficaz en euskera y castellano, y suficiente en la primera LE y que, en definitiva, promueva una sociedad plurilingüe. En este contexto, se empiezan a desarrollar programas para introducir el inglés como lengua vehicular, que mencionamos en la siguiente sección.

5.4.2.1. Proyectos de innovación

Dentro de las medidas para la mejora de la LE, en 2003 se puso en marcha el programa *Experiencia Plurilingüe*, en el que participaron 12 colegios de manera experimental y cuyo éxito fue el precursor del *Marco de Educación Trilingüe* (MET) que comenzó en el curso 2010-2011 en 4º de EP y 1º de ESO. Aunque los centros tenían cierto grado de libertad para diseñar el currículo, hubo una tendencia a tener un mínimo del 20 % de horas lectivas en cada una de las tres lenguas (inglés, español, euskera).

El Instituto Vasco de Evaluación e Innovación Educativa (ISEI-IVEI) es el encargado de evaluar este programa, y en 2016 publica el informe final sobre el MET donde se recogen las conclusiones definitivas sobre los cuatro años de proyecto (ISEI-IVEI, 2016). A continuación, resumimos las conclusiones más relevantes del mismo:

- Respecto a la adquisición de inglés (L3), en EP, los grupos experimentales del MET incrementan de manera significativa su competencia en inglés. Un 34 % del alumnado participante en el programa MET alcanza el nivel A2 frente al 13% del grupo control.
- Respecto a la comprensión lectora en español, no se hallan diferencias entre los grupos experimentales y de control en EP y en la ESO; la experiencia de trabajar en el marco trilingüe no afecta a la comprensión lectora en español.
- Finalmente, los resultados de la comprensión lectora en euskera no revelan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales y de control. En otras palabras, participar en la experiencia MET no afecta a la comprensión lectora en euskera.

La Tabla 5.6 recoge los niveles del MCERL con los que se pretende que termine el alumnado encada etapa en el programa MET.

Tabla 5.6

Niveles orientativos para cada etapa educativa

Etapa Educativa	Nivel del MCERL en euskera	Nivel del MCERL en español	Nivel del MCERL en inglés
Educación Primaria	B1 (modelos B y D)	B1	A2
Educación Secundaria	A2 (modelo A) B2 (modelo D) Entre B1 y B2 (modelo B) B1 (modelo A)	B2	B1

Nota: Fuente ISEI-IVEI.

Los resultados en la adquisición de las competencias no lingüísticas: competencia matemática y competencia en cultura científica son los siguientes:

- Respecto a la competencia matemática, no aparecen diferencias en esta competencia en el alumnado de EP y ESO; el programa no afectada a los resultados en esta competencia.

- Si consideramos la competencia en cultura científica, tampoco se hallan diferencias entre los grupos experimentales y de control de EP y ESO; de nuevo, el programa trilingüe no afecta a la adquisición de esta competencia.

Además, la evaluación del MET incluye otras variables que nos son de interés como la *actitud ante las lenguas y percepción de dificultad*. En el análisis de estas variables, para el español y el euskera, se observa una relación entre el mayor-menor gusto por la lengua y la percepción de dificultad. Es decir, cuanto más les gusta la lengua, menos dificultades perciben. Sin embargo, para el inglés la apreciación por la lengua no está relacionada con la percepción de su dificultad.

Por último, mencionamos los resultados obtenidos de otro tipo de variables como *sexo, origen familiar y calificaciones*:

- Existen diferencias en cuanto a la variable *sexo*: tanto en EP como en la ESO, hay diferencias estadísticamente significativas, a favor de las chicas en euskera y en inglés y a favor de los chicos en competencia matemática. No hay diferencias significativas en castellano. Estos resultados son similares a los de otras evaluaciones realizadas en ese contexto.
- Si consideramos la variable *origen familiar*, se observa una correlación entre el nivel de estudios de la familia y los resultados en competencias: cuanto mayor es el nivel de estudios de la familia, mejores son los resultados en las competencias del alumnado.
- El estudio también relaciona los resultados de las pruebas del estudio con las *calificaciones del alumnado* en las asignaturas, encontrando una correlación positiva entre ambas. Es decir, el alumnado con las calificaciones más altas era el que obtenía mejores resultados en las pruebas del estudio.

Actualmente, el proyecto que se está llevando a cabo se denomina *Eleaniztasunerantz proiektua o Proyecto hacia el plurilingüismo*. Este proyecto tiene como objetivo mejorar la competencia lingüística del alumnado y el profesorado para generalizar la impartición de una materia curricular en lengua extranjera. Además, se

pretende consolidar el bilingüismo (euskera-castellano) en el marco de una educación plurilingüe.

5.4.2.2. Pruebas estandarizadas

El ISEI-IVEI es el organismo encargado de evaluar al alumnado de la CAPV mediante pruebas estandarizadas cada dos cursos académicos. Entre sus objetivos está valorar el nivel de competencias básicas del alumnado vasco para mejorar el nivel educativo.

Las Evaluaciones de Diagnóstico de mitad de etapa evalúan al alumnado escolarizado en 4º de EP y 2º de ESO con una doble finalidad: valorar el nivel del alumnado y ayudar a los centros docentes a mejorar. Los últimos resultados publicados son del curso 2015-2016.

Consideramos los resultados de competencias lingüísticas de 4º de EP por ser de interés para nuestro contexto de investigación:

- En la competencia lingüística en inglés, los resultados muestran que el 76,6 % del alumnado supera los niveles básicos (A1 y A2) y que un 21,4 % llega al nivel intermedio.
- En la competencia lingüística en castellano, el 89,7 % del alumnado participante supera los niveles iniciales y un 27,3 % llega al nivel avanzado. Cabe reseñar que las puntuaciones en esta prueba son significativamente más bajas respecto a la última evaluación diagnóstica.
- En euskera, se produce igualmente un descenso significativo respecto a las últimas evaluaciones realizadas. Los resultados muestran que el 63,9 % del alumnado supera el nivel inicial y un 25,7 % llega al avanzado.

Así pues, apreciamos cómo, a pesar de las dificultades, se sigue haciendo un esfuerzo por impulsar las dos lenguas co-oficiales, el español y el euskera, y la lengua extranjera, en el contexto escolar en el País Vasco.

5.5. Resumen

En este capítulo, se ha hecho un recorrido por el contexto educativo de las zonas objeto de estudio, comenzando por las políticas europeas para el fomento del plurilingüismo, hasta llegar a la legislación educativa de Cantabria y País Vasco.

En el análisis que hemos realizado observamos que ambas comunidades han realizado importantes esfuerzos con el objetivo de fomentar la competencia en LE, en concreto en lengua inglesa. A través de diferentes proyectos, ambas comunidades tratan de impulsar una sociedad multilingüe. Además, en el País Vasco, hemos visto cómo se incluyó la lengua vasca desde el *Proceso de Normalización* de los años ochenta, y el papel que el euskera tiene en el sistema educativo vasco.

6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Nos centramos a continuación en las preguntas de investigación e hipótesis en las que está basada nuestra investigación. En primer lugar, estableceremos las preguntas de investigación, que están fundamentadas en la revisión teórica y en investigaciones previas. El trabajo está organizado en cinco bloques. En la pregunta de investigación 1 nos ocupamos del efecto del propio entrenamiento estratégico-metacognitivo y su efectividad en la competencia lectora y en la conciencia metacognitiva. La pregunta de investigación 2 abarca el posible efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el uso de estrategias y, en la pregunta de investigación 3, nos centramos en el efecto del entrenamiento en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita). Las preguntas 4 y 5 se ocupan de la relación del entrenamiento estratégico-metacognitivo con otras variables como son la motivación y las actitudes para aprender lenguas, o la percepción de dificultades y la autopercepción del éxito. Asimismo, todas estas preguntas incluyen el análisis longitudinal de los datos.

Aunque con posterioridad haremos un análisis detallado de los participantes del estudio, conviene recordar aquí que contamos con tres contextos educativos, que hemos denominado AICLE+ (contexto plurilingüe del País Vasco, con mayor carga de lengua inglesa siguiendo una metodología AICLE), AICLE (contexto bilingüe de Cantabria, que sigue el PEB) e ILE (contexto en el que el inglés se aprende como LE en Cantabria).

.....

Basándonos en las investigaciones anteriores sobre la efectividad del entrenamiento estratégico en lectura en ILE (Carrell *et al.*, 1989; Anderson, 1991; Tang & Moore, 1992; Chamot & Keatley, 2003; Ikeda & Takeuchi, 2003; Phatiki, 2003; Zenotz, 2009; Chaury, 2015; Ness, 2016), y en concreto entrenamientos que cuenten con componentes metacognitivos (Kusiak, 2001; Salataci & Akyel, 2002; Dhieb-Henia, 2003; Ramírez Verdugo, 2004; Roohani *et al.*, 2016) hemos formulado la siguiente pregunta de investigación 1 con cuatro hipótesis:

Pregunta de investigación 1. ¿Puede un entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés mejorar el conocimiento estratégico de lectura?

Hipótesis 1.1. Debido al efecto del entrenamiento, se espera que el grupo experimental mejore significativamente respecto al grupo control en cuanto al conocimiento estratégico de lectura, incluyendo en ambos grupos los tres contextos de estudio (AICLE+, AICLE e ILE).

Hipótesis 1.2. Se espera que, dentro de los grupos experimentales, el grupo experimental AICLE+ mejore más que el grupo AICLE e ILE, por la exposición más amplia a la metodología AICLE y a un contexto trilingüe.

Esta hipótesis está basada en los resultados de investigaciones anteriores que han demostrado la eficacia de este tipo de entrenamientos en contextos AICLE (Papaja, 2014; Pereira Rojas, 2013; Ruiz de Zarobe & Zenotz 2014, 2015, 2017, 2018) y en los estudios que han demostrado las diferencias entre el alumnado que sigue la metodología AICLE y el alumnado ILE (Dalton-Puffer, 2008; Ruiz de Zarobe 2011, 2015; Comisión Europea, 2015). Además, estudiamos la diferencia entre dos contextos AICLE y el número de lenguas de cada comunidad (bilingüe y trilingüe), con los grupos AICLE+ y AICLE (Merino Villar, 2013; Muñoz, 2001).

Hipótesis 1.3. Se espera que el efecto longitudinal del entrenamiento sea positivo y que los grupos experimentales sigan manteniendo las diferencias respecto a los grupos de control en los post-tests retrasados.

En esta hipótesis consideramos el efecto longitudinal del entrenamiento estratégico-metacognitivo. Han sido varios los autores que han mencionado la necesidad de conducir estudios longitudinales en metodología AICLE (Doiz *et al.*, 2014; Sylvén, 2017) y en entrenamientos estratégicos (Hassan *et al.*, 2005). Como mantienen estos investigadores, son pocos los estudios longitudinales que se realizan, en gran medida por la dificultad añadida de mantener los mismos grupos a lo largo de distintos cursos académicos.

Hipótesis 1.4. Se espera que los grupos experimentales mejoren las puntuaciones en la prueba de pensamiento crítico respecto a los grupos de control.

Para formular esta hipótesis nos basamos en los resultados de las siguientes investigaciones sobre entrenamientos y *pensamiento y lectura crítica* (Zabihi & Pordel, 2011; Fahim, Barjesteh & Vaseghi, 2012; Hughes, 2014; Wilson, 2016; Larkin, 2017). En ellas, se pone de manifiesto la importancia del entrenamiento en la estrategia *pensamiento crítico y lectura crítica*. Nuestro objetivo aquí será investigar el efecto de ese entrenamiento en contextos integrados frente a contextos más tradicionales.

.....

La segunda pregunta de investigación relaciona el entrenamiento estratégico con la mejora en el uso de las estrategias de lectura en inglés. Esta pregunta de investigación cuenta con tres hipótesis principales.

Pregunta de investigación 2. ¿Cuál es el efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el uso de estrategias de lectura en inglés?

Hipótesis 2.1. Debido al efecto del entrenamiento se espera que el grupo experimental mejore significativamente respecto al grupo control en el uso de estrategias, incluyendo en ambos los tres contextos de estudio.

Esta hipótesis se basa en el planteamiento de Macaro (2010) que indica que, para que una intervención estratégica pueda considerarse efectiva, el investigador debe medir cambios en el comportamiento estratégico debidos al propio entrenamiento, y no a otras variables. No obstante, otras investigaciones (Zenotz, 2012; Ruiz de Zarobe & Zenotz, 2014, 2015, 2017, 2018) han demostrado cómo el papel fundamental del entrenamiento estratégico radica en la propia conciencia metacognitiva del alumnado y no tanto en el uso que se hagan de las distintas estrategias de aprendizaje.

Hipótesis 2.2. Se espera que haya diferencias entre los contextos educativos en el uso de estrategias debido al efecto del entrenamiento.

Esta hipótesis se basa en la diferencia entre el alumnado que trabaja en metodología AICLE y el alumnado que aprende inglés como lengua extranjera. Nuestra hipótesis mantiene que habrá diferencias entre ellos, basándonos en investigaciones

anteriores que han demostrado diferencias entre el alumnado AICLE e ILE en aspectos similares (Gajo & Serra, 2002; Van de Craen *et al.*, 2007a, 2007b).

Hipótesis 2.3. Se espera que las diferencias entre los grupos de control y experimentales de los tres contextos se mantengan longitudinalmente.

Finalmente, esta hipótesis estudia los resultados longitudinales, estableciendo que las diferencias se mantendrán durante los dos cursos académicos de entrenamiento. Esta hipótesis busca corroborar estudios previos (Ruiz de Zarobe, 2017) sobre la evolución longitudinal del uso de estrategias en entornos AICLE.

.....

En la siguiente pregunta de investigación, estudiamos el efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en las distintas destrezas lingüísticas. En primer lugar, nos centramos en la comprensión escrita en inglés, más relacionada con el entrenamiento en sí, y luego en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita en inglés).

Pregunta de investigación 3. ¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en la comprensión escrita en inglés? ¿En qué medida el entrenamiento estratégico-metacognitivo puede influir en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita en lengua inglesa)?

Hipótesis 3.1. Se espera que el alumnado de grupos experimentales mejore en la prueba de comprensión lectora más que los grupos de control.

Esta primera hipótesis estudia el impacto del entrenamiento en la comprensión escrita en inglés basándonos en estudios anteriores que han asociado la efectividad del entrenamiento metacognitivo en lectura para la mejora de la comprensión lectora (Zhang, 2001; Kusiak, 2001; Salataci & Akyel, 2002; Dhieb-Henia, 2003; Ramírez Verdugo, 2004; Zenotz, 2009; Roohani *et al.*, 2016).

Hipótesis 3.2. Se espera que el alumnado de los grupos experimentales mejore más que los grupos de control en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita), lo que implica que transfieren las estrategias del entrenamiento en lectura en inglés.

Respecto a la comprensión oral y la expresión escrita en inglés, investigaciones anteriores (O'Malley, *et al.* 1989; Ross & Rost, 1991; Thompson & Rubin, 1996; Ozeki, 2000; Vandergrift, 1996, 1997, 2003; Carrier, 2003; Vandergrift & Tafaghodatari, 2010; Vandergrift *et al.*, 2012; Modari, 2013; Xuehua & Zhenmei, 2013; Guan 2014; Rahimirad & Shams, 2014; Ngo 2016) han demostrado que el entrenamiento metacognitivo en estrategias de comprensión oral mejora la comprensión oral y que el entrenamiento metacognitivo en estrategias de expresión escrita mejoran la expresión escrita (Victori, 1999; Macaro, 2001; De Silva, 2014; Baghbadorani & Roohani, 2014)

Nuestra hipótesis va más allá y establece que el entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés puede mejorar la comprensión oral y la expresión escrita en inglés, ya que investigaciones anteriores han vinculado el desarrollo de la conciencia metacognitiva con el éxito en el aprendizaje de lenguas (O'Malley & Chamot 1990; Oxford, 1990; Oxford y Cohen, 1992; Cohen, Weaver & Li, 1996; Chamot, 1998; Lee & Oxford, 2008) al igual que con mejoras en el pensamiento en general y la comprensión (Wenden, 1987, 1991, 1998; Sternberg, 1998; Costa, 2001).

Hipótesis 3.3. Se espera que las diferencias entre los grupos experimentales y de control en la prueba de comprensión escrita se mantengan longitudinalmente.

Hipótesis 3.4. Se espera que las diferencias entre los grupos experimentales y de control en la prueba de comprensión oral y expresión escrita se mantengan longitudinalmente.

Las hipótesis 3.3 y 3.4 estudian los efectos longitudinales y, como ya hemos mencionado, están basadas en la necesidad de realizar este tipo de estudios tanto en metodología AICLE como en entrenamientos estratégicos.

.....

Los resultados de estudios anteriores que se han centrado en la motivación (Oxford & Nyikos, 1989; Pressley *et al.*, 1992; Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1996); Schmidt & Watanage, 2001), han mostrado una conexión entre el nivel de motivación y el uso de estrategias de segundas lenguas. Debido a estos resultados, formulamos la pregunta de investigación 4.

Pregunta de investigación 4. ¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en estrategias de lectura en inglés en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas?

Hipótesis 4.1. Se espera que el entrenamiento de lectura en inglés mejore el nivel motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas del grupo experimental frente al control.

Hipótesis 4.2. Se espera que haya diferencias entre los contextos educativos en los cuestionarios de motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas (inglés, español) debido al efecto del entrenamiento.

Investigaciones anteriores centradas en metodología AICLE (Muñoz, 2001; Admiraal *et al.*, 2006; Merisuo-Storm, 2007; Seikkula-Leino, 2007; Dafouz *et al.*, 2007; Dalton-Puffer, 2009; San Isidro, 2009; Wiesemes, 2009; Lasagabaster, 2009; Lasagabaster & Sierra, 2009; Feixas *et al.*, 2009; Lorenzo *et al.*, 2009; Llinares & Whittaker, 2010; Dobson *et al.*, 2010; Lasagabaster, 2011; Aguilar Rodríguez, 2011; Coyle, 2011; Hunt, 2011; Doiz *et al.*, 2014; Lasagabaster & Doiz 2015; Lasagabaster & López Beloqui, 2015; Sylvén & Thompson 2015; Fernández Fontecha, 2015, Sylvén, 2017) han demostrado que el alumnado AICLE tiene mayores niveles de motivación que el alumnado no-AICLE. Nuestra hipótesis plantea que habrá diferencias entre los contextos educativos debido al efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo, siguiendo algunos estudios sobre ese mismo planteamiento (Erlor & Macaro, 2011).

Respecto a las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas, investigaciones anteriores (Lasagabaster, 2009, 2011; Lasagabaster & Sierra, 2009) también han demostrado diferencias entre el alumnado AICLE y de LE.

Hipótesis 4.3. Dentro de los grupos experimentales, se espera que los participantes con un nivel de motivación más alto aprovechen mejor el entrenamiento estratégico-metacognitivo.

Diversos estudios han demostrado que la motivación es un factor clave para el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Gardner, 2007; Dörnyei 2009,

2013; Ushioda & Dörnyei, 2017; Woodrow, 2017). Además, estudios (Oxford & Nyikos, 1989; Pressley *et al.*, 1992; Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1996; Schmidt & Watanage, 2001) han relacionado este factor con el uso de estrategias de segundas lenguas. Basado en estos datos, nuestra investigación pretende demostrar que aquellos participantes en los grupos experimentales que presenten un nivel de motivación más alto, obtendrán mejores resultados en la prueba metacognitiva y, por tanto, habrán aprovechado mejor el entrenamiento. Así pues, nuestra pregunta 4 de investigación plantea diversas cuestiones relacionadas con la motivación. Por un lado, investiga si el contexto educativo es un factor determinante en este aspecto y, por otro, analiza si la motivación del alumnado influye en los resultados del entrenamiento estratégico-metacognitivo.

.....

Investigaciones anteriores han demostrado que el entrenamiento metacognitivo puede tener efectos en el pensamiento en general, en la autoevaluación y en la autorregulación (Wenden, 1987, 1991, 1998; Sternberg, 1998; Costa, 2001). Debido a ello, planteamos la última pregunta de investigación y sus correspondientes hipótesis:

Pregunta de investigación 5. ¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en estrategias de lectura en inglés en la autopercepción del éxito y de dificultades hacia el aprendizaje de lenguas?

Hipótesis 5.1. Se espera que el alumnado del grupo experimental manifieste mayor autopercepción del éxito y menores dificultades en el aprendizaje de lenguas que el alumnado del grupo control.

Hipótesis 5.2. Se espera que haya diferencias entre los contextos educativos en la autopercepción del éxito y en la percepción de las dificultades debido al efecto del entrenamiento.

Estudios anteriores han observado diferencias entre el alumnado AICLE e ILE en estos aspectos: autoevaluación, percepción de dificultades, inseguridad, confianza en el uso de LE (Muñoz, 2001; Seikkula-Leino, 2007; Dafouz *et al.*, 2007; Fehling, 2008; Feixas *et al.*, 2009; Lasagabaster & Sierra, 2009; Lorenzo *et al.*, 2009; Moore, 2009; Dobson *et al.*, 2010; Llinares & Dafouz, 2010, Aguilar Rodríguez, 2011; Coyle, 2011;

Hunt, 2011; Lasagabaster, 2011 Doiz *et al.*, 2013; Lasagabaster & Doiz, 2015; Lasagabaster & López Beloqui, 2015; Sylvén & Thompson, 2015; Fernández Fontecha, 2015; Sylvén, 2017). En general, estos estudios han demostrado que existen diferencias entre los dos contextos educativos, normalmente a favor del contexto AICLE.

Una vez enunciadas las preguntas de investigación y las hipótesis correspondientes, fundamentadas en cada caso con la investigación previa al respecto, pasamos a describir la metodología que hemos seguido en esta tesis doctoral.

7. METODOLOGÍA

7.1. Introducción

En este apartado estudiaremos, en primer lugar, los instrumentos, tanto cuantitativos como cualitativos, que se han utilizado para recoger los datos pre-test y post-test y, a continuación, detallaremos el protocolo de los entrenamientos estratégicos de lectura. Explicaremos, posteriormente, cómo se han diseñado los entrenamientos incluyendo su fundamentación teórica. La última parte recogerá la validez metodológica de la investigación. Trataremos tanto la validez del diseño, como la fiabilidad y validez de los instrumentos escogidos.

7.2. Los participantes

A continuación, expondremos los datos más significativos de los participantes de nuestro estudio. Hassan *et al.* (2005) mencionan en sus conclusiones sobre la revisión de la instrucción estratégica en la L2 que, a menudo, los datos generales sobre las muestras son escasos. En este apartado recogeremos los datos más importantes de los participantes, que obtuvimos a través del cuestionario biográfico que se explica más adelante. En concreto, nos centraremos en variables individuales como *edad* y *sexo*, *nivel sociolingüístico* y *exposición al inglés fuera del aula*. Se mencionará brevemente información sobre los contextos educativos. También es importante que hagamos especial hincapié en los llamados *valores perdidos*. Nos referimos en este caso a participantes que no completaron algún entrenamiento o prueba. Al tratarse de un estudio longitudinal de dos años de duración, con múltiples sesiones de realización de pruebas y entrenamientos, no resulta extraño que algunos participantes no completen parte de los entrenamientos pre-tests o post-tests.

La muestra estaba compuesta originalmente por 291 participantes, 132 chicos (46,3 %) y 153 chicas (53,7 %), que se dividen en tres contextos educativos diferentes denominados AICLE+ (grupo trilingüe del País Vasco), AICLE (grupo bilingüe de Cantabria) e ILE (grupo monolingüe de Cantabria). Cada contexto se subdivide, a su vez, en grupo experimental, que llevó a cabo el entrenamiento estratégico-metacognitivo, y grupo control, que continuó con las clases regulares, lo que conforma los seis grupos

recogidos en la Tabla 7.1. Los contextos educativos de cada uno de ellos han sido descritos con detalle en secciones anteriores (capítulo 5: El contexto sociolingüístico y educativo en las zonas de investigación). Los aspectos más destacables son:

- Grupo AICLE+: llamamos AICLE+ al grupo de un colegio concertado del centro de Vitoria-Gasteiz que sigue el MET, que se comenzó a implantar en el curso 2010-2011. En este programa el alumnado recibe al menos un 20 % de instrucción en cada lengua (español, euskera e inglés) mediante metodología AICLE. La distribución de asignaturas es la siguiente: Educación Física (*Physical Education*), Plástica (*Arts and Crafts*) y Conocimiento del Medio Natural (*Science*), además del inglés como LE, se imparten en lengua inglesa; euskera, Música y Religión se imparten a través del euskera y el resto de asignaturas (Lengua Española y Matemáticas) en español. Este grupo ha formado parte de un proyecto de investigación longitudinal, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, cuya Investigadora Principal es la directora de esta tesis doctoral.
- Grupo AICLE: la muestra pertenece a un colegio concertado del centro de Santander que sigue el PEB, impulsado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria y recogido en la Orden ECD/123/2013, entre cuyos objetivos se encuentra fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera a través de los contenidos curriculares de otras materias. Concretamente este grupo cursaba la asignatura de Conocimiento del Medio Natural (*Science*) en inglés dos horas a la semana y una hora semanal de la asignatura de Plástica (*Arts and Crafts*), además de tres horas de inglés como LE.
- Grupo ILE: pertenece a un colegio concertado del centro de Santander que no sigue ningún tipo de programa bilingüe y sólo tiene inglés como LE tres horas a la semana.

Tabla 7.1

Distribución de participantes por grupos

Grupo	N	Porcentaje
AICLE+		
Experimental	52	18,0
Control	75	27,3
AICLE		
Experimental	52	18,0
Control	26	9,0
ILE		
Experimental	54	18,7
Control	26	9,0
TOTAL	289	100%

Por otro lado, un dato importante para describir la muestra es el número total de **horas de exposición al inglés** en el aula que han recibido los tres grupos (ver Tabla 7.2). Como podemos observar, el número de horas es mayor en el contexto AICLE (AICLE+ y AICLE) que ILE. Dentro del primero, el grupo AICLE+ es el que recibe mayor exposición a la lengua inglesa.

Tabla 7.2

Horas de exposición al inglés

	Grupo AICLE+	Grupo AICLE	Grupo ILE
	Horas semanales	Horas semanales	Horas semanales
Educación Infantil	9 horas AICLE/ ILE	1 hora ILE 2 horas AICLE	1 hora ILE
Educación Primaria 1er ciclo	4 horas ILE 4,5 horas AICLE	2,5 horas ILE 2 horas AICLE	2,5 horas ILE
Educación Primaria 2º ciclo	4 horas ILE 4,5 horas AICLE	3 horas ILE 2 horas AICLE	3 horas ILE
Educación Primaria 3er ciclo	4 horas ILE 4,5 horas AICLE	3 horas ILE 3 horas AICLE	3 horas ILE
TOTAL	2808 horas	1257 horas	826,5 horas

Respecto a la variable **edad**, los participantes cursaban 5º y 6º de EP, luego su edad en el primer pre-test en febrero de 5º de EP estaba entre los 10 y 11 años. Específicamente, el 93,1 % de los participantes tenía 10 años y el resto 11.

Si consideramos el **lugar de residencia**, en la muestra de Santander, como hemos mencionado, los dos colegios están situados en el centro de la capital cántabra. De esta muestra (N = 145), el 82,2 % vive en el centro de la ciudad y el 17,8 % en localidades cercanas y se desplaza a diario al colegio. Las razones por las que un 17,8 % vive alejado de los colegios y, sin embargo, estudia en ellos son, entre otras, porque los padres trabajan cerca del colegio, que los abuelos u otros parientes viven cerca del colegio o, también, que los padres fueron antiguos alumnos y quieren seguir llevando a sus hijos al mismo colegio.

Respecto a la muestra de Vitoria-Gasteiz (N = 122), se repite el mismo patrón. La mayoría de los participantes vive en el centro de Vitoria-Gasteiz, localización del colegio objeto de estudio, y un pequeño porcentaje vive en los alrededores de la capital y se desplaza diariamente al colegio. Los porcentajes son un poco menores que en Santander: 91,8 % viven en el centro de Vitoria-Gasteiz y el 8,2 % en los alrededores. Las razones son las mismas que hemos expuesto para los colegios de Santander.

Además, el cuestionario biográfico recoge información sobre la variable *trabajo de los padres y madres* para conocer el **contexto social** del que proceden los participantes. Nos centramos, en primer lugar, en la muestra de Santander. Como podemos comprobar en la Tabla 7.3, tanto en el caso de los padres como de las madres, el mayor porcentaje posee estudios universitarios, 61,4 % en el caso del padre y 54,5 % en el caso de la madre; con lo que se puede observar que los padres tienen ligeramente un mayor nivel académico. El porcentaje es similar en estudios de bachillerato, 30,3 % los padres y 29,4 % las madres. Respecto a estudios primarios es donde encontramos una mayor diferencia, 8,3 % de los padres tienen estudios primarios, frente a un 16,1 % de las madres.

Si nos centramos en la muestra de Vitoria-Gasteiz, recogemos los datos en la Tabla 7.4, los porcentajes vuelven a ser similares a los de Santander sin que haya diferencias importantes. Empezamos por los estudios de los padres, en los que la mayoría (75,5 %) tiene estudios universitarios, seguido de estudios de bachillerato (18 %) y una

minoría (6,5 %) que tiene estudios primarios. Las madres también muestran el mismo patrón: la mayoría tiene estudios universitarios (78 %), seguido de estudios de bachillerato (18,5 %) y un 3,5 % con estudios primarios.

Tabla 7.3

Estudios de los padres y madres en la muestra de Santander

	Frecuencia	Porcentaje
Estudios del padre		
Primarios	12	8,3
Bachillerato	44	30,3
Universitarios	89	61,4
TOTAL	145	100
Estudios de la madre		
Primarios	23	16,1
Bachillerato	42	29,4
Universitarios	78	54,5
TOTAL	143	100

Tabla 7.4

Estudios de los padres y madres en la muestra de Vitoria-Gasteiz

	Frecuencia	Porcentaje
Estudios del padre		
Primarios	9	6,5
Bachillerato	25	18
Universitarios	105	75,5
TOTAL	139	100
Estudios de la madre		
Primarios	5	3,5
Bachillerato	26	18,5
Universitarios	110	78
TOTAL	139	100

En conclusión, respecto al nivel sociocultural de las familias de los participantes, vemos que es medio-alto, ya que la mayoría de los padres y madres ha finalizado estudios superiores o de bachillerato. Hay una ligera diferencia entre los contextos de Santander y Vitoria-Gasteiz: mientras que en Santander los padres presentan niveles de estudios más altos, en Vitoria-Gasteiz son las madres las que tienen mayor nivel.

A continuación, recogemos información importante sobre la exposición que tienen los participantes del estudio al **inglés fuera del aula**. Vamos a considerar los siguientes

aspectos: *asistencia a clases extraescolares de inglés, tipo de actividad y número de horas semanales*. En primer lugar, nos centramos en la frecuencia con que asisten a clases extraescolares de inglés. De la muestra de Santander, el 33,6 % no ha ido nunca a clases extraescolares de inglés, mientras que el 66,4 % sí asiste a estas clases fuera del horario escolar. La Tabla 7.5 recoge la información separada por grupos, especificando el tipo de clase extraescolar que reciben: *clase extraescolar de refuerzo en inglés*, que ofrecen los propios centros, *academia* o *profesor particular*.

Tabla 7.5

Asistencia a clases particulares de inglés. Muestra de Santander

	¿Dónde vas a clases extraescolares de inglés?										
	Sí					No				Total	
	Colegio		Academia		En casa						
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
AICLE											
Experimental	6	11,5	15	28,8	10	19,3	21	40,4	52	100	
Control	1	3,8	8	30,8	8	30,8	9	34,6	26	100	
ILE											
Experimental	8	14,7	21	38,8	5	9,5	20	37	54	100	
Control	3	11,5	12	46,2	0	0	11	42,3	26	100	

De los que van a **clases extraescolares de inglés**, la Tabla 7.6 muestra el porcentaje de los que llevan asistiendo un año o varios años. Como podemos observar, el porcentaje se divide entre las dos opciones.

Tabla 7.6

¿Hace cuánto vas a clase extraescolar de inglés? Muestra de Santander

	¿Hace cuánto vas a clase extraescolar de inglés?					
	Un año		Varios años		TOTAL	
	%	N	%	N	%	N
AICLE						
Experimental	54,8%	17	45,2%	14	100	31
Control	61,1%	11	38,9%	7	100	18
ILE						
Experimental	42,4%	14	57,6%	19	100	33
Control	26,7%	4	73,3%	11	100	15

Además, en la Tabla 7.7 consideramos el número de horas semanales que asisten a clases extraescolares. En la muestra de Santander, en términos generales, la mayoría de

los participantes acude a clases extraescolares de inglés dos horas semanales. Entre el 20 y el 25% acuden una hora o tres y más horas.

Tabla 7.7

Número de horas extraescolares a la semana. Muestra de Santander

	¿Cuántas horas de clase extraescolares a la semana?						TOTAL	
	Una hora		Dos horas		Tres y más horas		%	N
	%	N	%	N	%	N		
AICLE								
Experimental	25,8	8	54,8	17	19,4	6	100	31
Control	22,2	4	66,7	12	11,1	2	100	18
ILE								
Experimental	11,8	4	76,5	26	11,8	4	100	34
Control	21,4	3	50	7	28,6	4	100	14

Respecto a la muestra de Vitoria-Gasteiz, el 66,4 % no ha asistido nunca a clases extraescolares de inglés, frente al 33,6 % que sí. Curiosamente, los porcentajes de esta variable son opuestos entre los dos contextos: en Santander, un mayor porcentaje de participantes acude a clases particulares de inglés comparado con la muestra de Vitoria-Gasteiz. Respecto a la muestra de Vitoria-Gasteiz, no podemos aportar la información relativa a dónde reciben las clases extraescolares de inglés y el número de horas de las mismas. Esta información no se recogió de manera cuantitativa, por lo que no podemos establecer comparaciones con la muestra de Santander.

Tabla 7.8

Asistencia a clases particulares de inglés. Muestra de Vitoria-Gasteiz

	¿Vas a clases extraescolares de inglés?				TOTAL	
	No		Sí		%	N
	%	N	%	N		
AICLE+						
Experimental	63	31	37	18	100	49
Control	69	70	31	31	100	101

Por último, también consideramos la **estancia en países de habla inglesa o campamentos en los que se trabaje el inglés**, ya que pueden incrementar las horas de exposición a este idioma. Aquí, diferenciamos entre estancias de vacaciones o estancias prolongadas. Para la muestra de Santander vemos que la mayoría de participantes (85%) no ha participado en campamentos relacionados con la lengua inglesa y tampoco ha

viajado a países de habla inglesa (69,2 %), aunque en este caso el porcentaje es menor. Los datos por grupos se recogen en la Tabla 7.9 y Tabla 7.10.

Tabla 7.9

Datos de participación en campamentos de inglés. Muestra de Santander

	¿Has participado en un campamento de inglés en los últimos años?					
	No		Sí		TOTAL	
	%	N	%	N	%	N
AICLE						
Experimental	84,6	39	15,7	7	100	46
Control	91,7	22	8,3	2	100	24
ILE						
Experimental	83,3	45	16,7	9	100	54
Control	81,8	18	18,2	4	100	22

Tabla 7.10

Datos de participación en campamentos de inglés. Muestra de Vitoria-Gasteiz

	¿Has participado en algún campamento en inglés en los últimos años?					
	Nunca		Sí		TOTAL	
	%	N	%	N	%	N
AICLE+						
Experimental	56	28	44	22	100	50
Control	57	58	43	44	100	102

Respecto a los datos de la muestra de Vitoria-Gasteiz, el porcentaje de participantes que ha asistido a campamentos de verano en inglés es ligeramente mayor que en la muestra de Santander. El 43,5 % ha participado en estas actividades y el 56,5% no. Estos porcentajes no son preocupantes para el tratamiento estadístico que se va a dar a los datos. Como veremos más adelante, pero exponemos brevemente aquí, el estudio estadístico va a utilizar los datos del pre-test como covariable en los análisis estadísticos para eliminar cualquier posible sesgo en la investigación.

Los datos de Vitoria-Gasteiz recogidos en la Tabla 7.12 muestran que en torno a un 26 % de participantes ha estado en países de habla inglesa, frente a un 74 % que no ha estado nunca. Los datos son ligeramente inferiores a la muestra de Santander, pero bastante similares. La mayoría de estancias en países de habla inglesa fueron de corta duración, cuyo objetivo no era el aprendizaje del idioma.

Tabla 7.11

Datos de estancia en países de habla inglesa. Muestra de Santander

	¿Has estado alguna vez en un país de habla inglesa?							
	Nunca		Un año		Varios años		TOTAL	
	%	N	%	N	%	N	%	N
AICLE								
Experimental	69,6	32	26,1	12	4,3	2	100	46
Control	62,5	15	29,7	7	8,3	2	100	24
ILE								
Experimental	66,7	36	26	14	7,4	4	100	54
Control	81,9	18	9,1	2	9,1	2	100	22

Tabla 7.12

Datos de estancia en países de habla inglesa. Muestra de Vitoria-Gasteiz

	¿Has estado alguna vez en algún país de habla inglesa?					
	Nunca		Sí		TOTAL	
	%	N	%	N	%	N
AICLE+						
Experimental	70	35	30	15	100	50
Control	77	77	25	25	100	100

En conclusión, este apartado ha mostrado una visión detallada de los participantes de la muestra objeto de estudio. En general, observamos que no hay grandes diferencias entre los tres contextos educativos con los que vamos a trabajar. A continuación, resumimos los aspectos más relevantes:

- Respecto a la variable *sexo*, la muestra es equilibrada, siendo el porcentaje de participantes femeninos ligeramente superior al masculino.
- La variable *edad* también es constante en todos los grupos estudiados.
- La variable *lugar de residencia* es similar en los tres grupos. La mayoría de participantes vive en el centro de las ciudades donde están los colegios: Santander y Vitoria-Gasteiz y un reducido porcentaje de participantes acude desde los alrededores a los colegios por diversas razones, entre las que se encuentran la proximidad del trabajo de los padres/ madres, la proximidad de

familiares o el hecho de que los padres o madres fueran antiguos alumnos del centro.

- Si nos centramos en el *nivel sociocultural*, hemos estudiado esta variable a través del nivel de estudios de los padres y madres de los participantes. Hemos podido observar que un gran porcentaje ha terminado estudios universitarios o de bachillerato, luego podemos deducir que poseen un nivel sociocultural medio-alto.
- Los porcentajes de *asistencia a clases particulares de inglés* son diferentes en los tres contextos educativos. En la muestra de Santander, un mayor número de participantes acude a clases extraescolares de ILE comparado con la muestra de Vitoria. Como hemos comentado, esto incrementa el número de horas de exposición al inglés de algunos de los participantes, pero tenemos razones para que este dato no sea relevante ya que nuestro diseño estadístico controla las posibles diferencias iniciales que haya entre los participantes.
- El porcentaje de alumnado que ha participado en *campamentos de inglés* o ha *viajado a países de habla inglesa* es bajo. Es un poco mayor en el contexto vasco que en el cántabro, pero, en todo caso, son estancias vacacionales de corta duración cuyo objetivo no es la mejora de la lengua, por lo que no condicionarán de forma significativa la interpretación de los datos.

7.2.1. Datos perdidos

Nos gustaría resaltar en este apartado las dificultades que hemos encontrado para que todos los participantes completaran todas las fases del estudio. Se ha dado la circunstancia de que varios faltaron a las sesiones de pre-test/ post-test o del propio entrenamiento. No podemos olvidar que trabajamos con estudiantes en edad escolar y que es muy común que no acudan a clase por enfermedad o por otras causas. Por otro lado, como se trata de un estudio longitudinal en el que los datos se han recogido durante dos cursos académicos, contando en cada curso con el desarrollo de distintas pruebas, las dificultades se han incrementado. Además, algunos alumnos han cambiado de centro y han llegado alumnos nuevos. Es por ello que no hemos podido contar con el mismo

número de sujetos en todas las pruebas. El número de participantes varía de prueba en prueba dependiendo de los asistentes a cada sesión y se especifica más adelante.

Hassan *et al.* (2005) destacan como aspectos que se han de mejorar en la investigación estratégica la necesidad de informar de manera más detallada sobre los participantes, especificando el número de abandonos. Por ello, en el análisis estadístico de la próxima sección, especificaremos el número de sujetos con los que se pudo contar para cada uno de los contrastes estadísticos.

7.3. Instrumentos de recogida de datos

Este apartado incluye información sobre los diferentes instrumentos utilizados para la recogida de datos, tanto cualitativos como cuantitativos. Como ya se ha podido observar en las preguntas de investigación, este estudio cuenta con distintas hipótesis que abarcan aspectos diversos como son la *conciencia metacognitiva*, *el uso de estrategias*, *el conocimiento de las distintas destrezas de aprendizaje* o *la motivación*. Por ello, se ha diseñado una batería de instrumentos de diferente naturaleza, algunos de ellos diseñados, pilotados y validados por el equipo de investigación y, otros, por diversos expertos en la materia.

Los instrumentos de recogida de datos se han dividido en tres grupos, siguiendo el modelo de Zenotz (2009): *pruebas de nivel*, *instrumentos metacognitivos* y *cuestionarios*. En primer lugar, hablaremos de las *pruebas de nivel* para abarcar todas aquellas en las que el participante tiene que demostrar su nivel de competencia en un determinado campo. Por otro lado, los *instrumentos metacognitivos* incluyen actividades de reflexión. Diferenciamos dos tipos: los diarios, que se realizan después de los entrenamientos estratégicos, y las pruebas metacognitivas, que realizan los participantes tras algunas pruebas de nivel. Finalmente, encontramos los *cuestionarios* que recogen información sobre diversos factores tales como datos biográficos, de motivación o actitudes hacia las lenguas. La Tabla 7.13 muestra detalladamente esta clasificación que acabamos de describir. Posteriormente, nos centraremos en cada uno de ellos de manera individual. La información sobre la validez y fiabilidad de los instrumentos está recogida en la sección 7.3.4.

Tabla 7.13

Tipos de instrumentos

Pruebas de nivel	Instrumentos metacognitivos		Cuestionarios
	Diarios	Pruebas metacognitivas	
Prueba de lectura estratégica	Diario sesión 1	Prueba metacognitiva sobre comprensión lectora en inglés	Cuestionario biográfico y de motivación
Prueba de comprensión oral en inglés	Diario sesión 2	Prueba metacognitiva sobre comprensión oral en inglés	Cuestionario de estrategias de lectura
Prueba de expresión escrita en inglés	Diario sesión 3		Percepción de lenguas
Prueba de comprensión lectora en inglés	Diario sesión 4		
Prueba de lectura crítica	Diario sesión 5		
	Diario sesión 6		
	Diario sesión 7		

7.3.1 Pruebas de lectura estratégica

Estas pruebas están diseñadas para conocer el nivel de competencia de los participantes en diferentes destrezas. En este apartado trataremos las siguientes: lectura estratégica, lectura crítica, comprensión oral y escrita en inglés y expresión escrita en inglés.

7.3.1.1. Prueba de lectura estratégica

Su objetivo es medir la efectividad del entrenamiento estratégico-metacognitivo. Fue diseñada por el equipo de investigación siguiendo a Carrel, Pharis y Liberto (1989). Consiste en veinticinco preguntas de respuesta abierta que tratan sobre las estrategias del entrenamiento. Se divide en dos partes: las primeras doce preguntas están relacionadas con actividades de pre-lectura/ lectura rápida que implican estrategias como *activar el conocimiento previo, observar la estructura del texto*, etc. (ver Tabla 7.14). Esta parte se debe completar en un tiempo muy limitado para saber el uso que los participantes hacen de algunas de las estrategias. La segunda parte consiste en trece preguntas de respuesta abierta que el alumnado contesta leyendo el texto detenidamente. Esta prueba está

recogida en el Apéndice A. Para el primer año de entrenamiento se entrega la prueba en inglés/ español y, en el segundo año de instrucción estratégica, sólo en inglés.

Tabla 7.14

Estrategias de lectura

Instrucción estratégica
Estrategia 1: activar el conocimiento previo/ activate previous knowledge.
Estrategia 2: predecir el tema del texto/ predict what the text is about.
Estrategia 3: observar la estructura del texto/ observe text structure.
Estrategia 4: observar el tipo de texto/ observe text type.
Estrategia 5: deducir por el contexto/ guessing from the context.
Estrategia 6: discernir lo cierto de lo falso/ tell true from false.
Estrategia 7: identificar las ideas principales/ identify the main ideas.
Estrategia 8: distinguir hecho y opinión/ distinguish fact from opinion.
Estrategia 9: descubrir las intenciones del autor/ discover the author's intentions.

Las instrucciones generales respecto a la prueba se dan en inglés, aunque se puede aclarar en español algún concepto respecto al procedimiento. En ningún momento se facilita ayuda respecto al texto o a las preguntas. La duración de esta prueba es de veinte minutos distribuidos de la siguiente manera:

- treinta segundos para la lectura rápida de la primera parte.
- siete minutos para contestar a las preguntas de la primera parte (sin mirar el texto).
- doce minutos para contestar a las preguntas de la segunda parte (mirando el texto).

Para la corrección se aplican los criterios establecidos a todos los grupos de participantes. La puntuación máxima es de veinticinco puntos, correspondiendo doce puntos a la primera parte y trece puntos a la segunda. La puntuación para cada pregunta es un punto si es correcta y cero si está sin contestar o es incorrecta. En algunas preguntas se puede obtener medio punto si la respuesta está incompleta o si hay algún error de ortografía como, por ejemplo, en la palabra *equator*, donde muchos participantes escriben *ecuador*, *equador*, etc. En todo caso, es importante recalcar que los criterios de corrección son los mismos en todos los momentos en que se realiza la prueba y en todos los grupos.

7.3.1.2. Prueba de lectura crítica en inglés

Retomamos el concepto de *lectura crítica* que se trabaja durante el segundo año de instrucción estratégica. Por ello, incluimos esta prueba destinada a medir el nivel de competencia en lectura crítica, diseñada también por el equipo investigador. Recordamos que las estrategias que trabajamos en el segundo año de instrucción son:

- Estrategia 6: discernir lo cierto de lo falso/ distinguish true from false.
- Estrategia 7: identificar las ideas principales/ identify the main ideas.
- Estrategia 8: distinguir hecho y opinion/ distinguish fact from opinion.
- Estrategia 9: descubrir las intenciones del autor/ discover the author's intentions.

La *lectura crítica* se trabaja a través de nuevas estrategias. Está dividida en dos partes: la primera parte son siete preguntas de respuesta abierta que los participantes contestan extrayendo la información del texto. La segunda parte consiste en nueve preguntas, también de respuesta abierta, que los participantes responden utilizando información del texto e información extra, su propia opinión, y demás.

Las instrucciones se dan en inglés y las preguntas están escritas en inglés. Los participantes tienen veintidós minutos para responder a las dos partes y pueden gestionar el tiempo como consideren mejor. Para la corrección de esta prueba, se elaboran criterios similares a la prueba de lectura estratégica, es decir, cada pregunta vale un punto y se establecen las respuestas que se consideran correctas en cada una de ellas. La prueba está recogida en el Apéndice B.

7.3.2. Pruebas de nivel

Dentro de las pruebas de nivel, encontramos las pruebas de comprensión oral y escrita en inglés, así como la prueba de expresión escrita en inglés.

7.3.2.1. Pruebas de comprensión oral y escrita en inglés

Para medir el nivel de comprensión oral y escrita en inglés, los participantes

completan varias partes de la prueba FLYERS (*Cambridge Young Learners' English Test*) de la Universidad de Cambridge. Estos instrumentos están específicamente diseñados para medir el nivel de competencia de niños de entre siete y doce años y se corresponden con un nivel A2 del MCERL. Las pruebas de Cambridge gozan de un alto prestigio internacional y han sido utilizadas en multitud de estudios, incluyendo también trabajos sobre AICLE en España, como los desarrollados por Ruiz de Zarobe y Zenotz (2014, 2015, 2017, 2018) y Ruiz de Zarobe (2017), ya mencionados.

La prueba de **comprensión oral** contaba originalmente con cinco partes, pero sólo se incluyen cuatro de la prueba FLYERS y se añade una sección extra de nivel superior PET (*Preliminary English Test*) que equivale al nivel B1, por si hay alumnado de nivel superior. El tiempo para la realización de la prueba es de veinte minutos. La primera parte consiste en una imagen con gente realizando diferentes actividades; los participantes tienen que unir los nombres de las personas que están fuera de la foto con la foto; el número máximo de puntos para este apartado es cinco. La segunda parte también puntúa cinco puntos; los participantes escuchan una conversación entre dos personas y tienen que completar frases con información específica del audio. La tercera parte también tiene una puntuación máxima de cinco puntos y consiste en unir dos columnas con personas y objetos. Finalmente, la última parte utilizada de la prueba FLYERS consiste en cinco conversaciones cortas; para cada conversación hay una pregunta y tres opciones de elección.

La puntuación máxima en el total de las cuatro pruebas es veinte puntos. Además, como hemos mencionado, se suma una quinta, que está adaptada del examen PET de Cambridge (nivel B1), tanto en la aplicación de pruebas del primer año como del segundo. Esta decisión se toma para ajustar el nivel a todo el alumnado y para que sea asequible durante los dos años de entrenamiento. Esta prueba consiste en un monólogo con cinco preguntas y cada pregunta vale un punto. Al final la puntuación en la prueba en el segundo año es de veinticinco puntos.

Respecto a la prueba de **comprensión escrita**, se selecciona también la prueba de comprensión oral de FLYERS de Cambridge. Cuenta con cinco partes. La primera consiste en una conversación entre dos personas; los participantes tienen que rellenar cinco huecos de la conversación eligiendo entre seis opciones disponibles. La segunda

parte incluye seis apartados; los participantes tienen que leer y completar un texto con diversas palabras (nombre, adjetivo o verbo) de una tabla; la última pregunta de esta parte consiste en elegir el título del texto que acaban de leer que mejor se adapte de entre tres opciones disponibles. La tercera parte propone leer una historia y completar siete frases con una, dos o tres palabras. La cuarta parte es un texto en el que faltan diez palabras y los participantes tienen que elegir aquella que mejor encaja entre tres opciones. Por último, la quinta parte es un pequeño fragmento de una carta o diario donde faltan cinco palabras, que los participantes deben completar desde su conocimiento del inglés, ya que no se ofrecen opciones de respuesta. Con todo, de la primera a la quinta parte, los participantes podían sumar un máximo de treinta y tres puntos.

Además, al igual que hemos explicado en la prueba de comprensión oral, se añadió una parte extra del nivel B1 del MCERL concretamente de la prueba PET de Cambridge. Consiste en leer un texto y responder a cinco preguntas de tres opciones cada una. Por lo que, la puntuación máxima en esta prueba era de 38 puntos. Los participantes contaban con 45 minutos para completarla.

Al tratarse ambas pruebas de pruebas tipificadas, la corrección se lleva a cabo siguiendo las indicaciones de Cambridge. Así, cada ítem correcto suma un punto y los ítems incorrectos o sin contestar suponen cero puntos. Ambas pruebas adaptadas pueden encontrarse en los Apéndices C y D.

7.3.2.2. Prueba de expresión escrita en inglés

Para medir la expresión escrita en inglés no se pudo continuar utilizando las pruebas de Cambridge, porque esta institución no dispone de instrumentos que midan específicamente la expresión escrita en estos niveles. Utilizamos, entonces, la prueba del Trinity College London llamada *Integrated Skills in English (ISE)* en el nivel *Foundation* que trabaja el nivel A2. Se escoge la Tarea 4 dentro de la sección de *Reading & Writing*, porque es la que más se centra en la expresión escrita. Los participantes tienen treinta minutos para leer y completar esta parte. La prueba se encuentra en el Apéndice E.

Para la corrección se utilizan dos evaluadoras, una de ellas la propia investigadora y la otra, una profesora de EP, licenciada en Ciencias de la Educación, de un colegio de

la zona de Santander que no daba clase a los participantes en la investigación. Ambas evaluadoras estaban habituadas a corregir actividades de este tipo. La puntuación final es la media de las dos evaluadoras, siempre que no hubiese más de dos puntos de diferencia entre las dos puntuaciones. Emplean la escala elaborada por Jacobs *et al.* (1981) que ha sido usada en numerosos estudios relacionados con AICLE, como Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009), Lasagabaster (2008), Ruiz de Zarobe (2008 y 2010) y Merino Villar (2013). La escala se divide en cinco subcompetencias: *contenido*, *organización*, *vocabulario*, *uso del lenguaje* y *mecánica de la escritura*; cada una de ellas comprende cuatro niveles de habilidad entre *excelente*, *bien*, *regular* e *insuficiente*. Los descriptores aparecen a continuación:

- Contenido (13-30 puntos): evalúa el desarrollo y la comprensión del tema.
- Organización (7-20 puntos): evalúa la cohesión de las ideas, organización de los párrafos y la estructura del texto.
- Vocabulario (7-20 puntos): evalúa la selección y adecuación de las palabras utilizadas.
- Uso del lenguaje (5-25 puntos): evalúa aspectos morfológicos y sintácticos como concordancia sintagma nominal-verbal, etc.
- Mecánica de la escritura (2-5 puntos): evalúa la ortografía, puntuación, construcción de los párrafos, uso de mayúsculas.

Como se puede ver, la puntuación mínima es 35 y la máxima 100. La escala completa se incluye en el Apéndice F.

7.3.3. Instrumentos metacognitivos

Los instrumentos metacognitivos se dividen en dos tipos: diarios y pruebas metacognitivas. Ambos son de vital importancia para la investigación porque trabajan la conciencia metacognitiva tan importante en este tipo de entrenamientos.

7.3.3.1. Diarios

Siguiendo el modelo de entrenamiento estratégico-metacognitivo de Macaro (2001), y basándonos, igualmente, en los resultados de investigaciones anteriores (Phakiti, 2003; Ramírez Verdugo, 2004; Roohani *et al.*, 2016) el entrenamiento debe incluir una parte metacognitiva en la que los participantes evalúan su propio aprendizaje, por lo que nuestro entrenamiento estratégico-metacognitivo incluye diarios de estrategias. Estos documentos son clave, ya que desarrollan la conciencia metacognitiva y, a la vez, permiten al investigador estudiar el progreso de los participantes de manera cualitativa. Su estructura se mantiene a lo largo de los dos años de entrenamiento estratégico-metacognitivo.

En cada aplicación los participantes evalúan las estrategias que se han trabajado hasta ese momento; tienen que valorar cómo de útil les ha resultado cada estrategia, completando una escala Likert de 5 puntos que iba desde *totalmente inútil* a *muy útil*. Así, al final de la sesión 7 de entrenamiento del primer año, el diario recoge las cinco estrategias trabajadas durante el año:

- Estrategia 1: activar el conocimiento previo/ activate previous knowledge.
- Estrategia 2: predecir el tema del texto/ predict what the text is about.
- Estrategia 3: observar la estructura del texto/ observe text structure.
- Estrategia 4: observar el tipo de texto/ observe text type.
- Estrategia 5: deducir por el contexto/ guessing from the context.

Respecto al último diario del año dos de entrenamiento, recoge las cinco estrategias del primer año más cuatro estrategias destinadas a trabajar el pensamiento crítico:

- Estrategia 6: distinguir lo verdadero de lo falso/ tell true from false.
- Estrategia 7: identificar las ideas principales/ discover key words.
- Estrategia 8: distinguir hecho y opinión/ distinguish fact from opinion.
- Estrategia 9: descubrir las intenciones del autor/ discover the author's intentions.

En la segunda parte, hay dos preguntas de respuesta abierta que se ocupan de recoger información sobre la utilidad del entrenamiento y el grado de satisfacción con el entrenamiento de lectura de esa sesión.

Como señala Zenotz (2009), los diarios son instrumentos sencillos que permiten que los participantes expresen sus opiniones y, además, se autoevalúen y desarrollen su conciencia metacognitiva. Aparte de Zenotz (2009), Ruiz de Zarobe y Zenotz (2014, 2015, 2017, 2018) y Ruiz de Zarobe (2017) otras investigaciones en entrenamientos estratégicos han utilizado diarios, como Wright (1997), Carson y Longhini (2002) y Rubin (2003). Además de proporcionar datos al final de cada sesión de entrenamiento para el investigador, la función de estos instrumentos es ayudar al desarrollo de la conciencia metacognitiva. Ejemplos de los diarios de aprendizaje aparecen recogidos en el apartado 7.3.4 sobre la instrucción estratégica.

7.3.3.2. Pruebas metacognitivas

Los participantes en el estudio también completan tareas metacognitivas al finalizar las pruebas de comprensión oral y escrita en inglés. Estas actividades pretenden medir el conocimiento metacognitivo, es decir, el *conocimiento sobre el conocimiento* y, al mismo tiempo, son una medida de las pruebas que se han realizado. Se intenta que los participantes desarrollen su conciencia metacognitiva y reflexionen sobre sus actividades de comprensión. Las pruebas fueron diseñadas siguiendo a Mortimore *et al.* (1988) y a Macaro y Erler (2008).

Ambas pruebas tienen la misma estructura, en la que los participantes comienzan autoevaluando la actividad que acababan de realizar. (Figura 7.1).

1. The test had 38 questions in total. How many questions do you think you have answered correctly?

El test tenía 38 preguntas en total. ¿A cuántas preguntas crees que has respondido correctamente?

Figura 7.1. Parte de la prueba metacognitiva tras la prueba de comprensión lectora en inglés.

A continuación, se presentan tres preguntas de respuesta abierta en las que se pide a los participantes que reflexionen sobre su forma de leer/ escuchar, con cuestiones que estaban relacionadas con las estrategias utilizadas en los entrenamientos. (Figura 7.2).

3. Have you paid attention to the images in the text? What for?
¿Has prestado atención a las imágenes del texto? ¿Para qué?

Figura 7.2. Ejemplo de pregunta abierta de la prueba metacognitiva tras la prueba de comprensión lectora en inglés.

Además, se incluyen siete preguntas para que los participantes evalúen las dificultades/ problemas que han encontrado a la hora de realizar la actividad. Se emplea una escala Likert de cinco puntos que va desde *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*. Por último, la prueba se cierra con una pregunta de respuesta abierta en la que los participantes tienen que explicar su grado de satisfacción con la actividad realizada.

El tiempo de esta actividad varía entre cinco y diez minutos. Se deja a los participantes contestar a las preguntas con tranquilidad y se les insiste en que siempre expliquen sus razones. Parte de estos datos se analizarán cualitativamente y otros cuantitativamente. Las pruebas están recogidas en los Apéndices H y I.

7.3.4. Cuestionarios

En este apartado nos centramos en los cuestionarios utilizados para recoger información. Están divididos en dos grupos: en primer lugar, el biográfico y de motivación, y, a continuación, el de estrategias de lectura.

7.3.4.1. Cuestionario biográfico y de motivación

Para recabar los datos biográficos utilizamos un cuestionario que recoge información sobre *sexo, edad, nivel sociocultural, horas de exposición al inglés fuera del horario escolar e información sociolingüística complementaria*. El cuestionario para los grupos de Santander consta de diez preguntas. Las primeras son de naturaleza

demográfico: *sexo, edad y estudios de los padres*. El resto de los ítems recogen información sobre la variable *inglés*; en concreto preguntamos sobre campamentos en inglés, estancias en países de lengua inglesa y clases extraescolares en inglés. Para el grupo de Vitoria-Gasteiz el cuestionario incluye estos mismos ítems referidos al euskera. El cuestionario se rellena en unos diez minutos y está recogido en el Apéndice G.

Respecto al cuestionario de *motivación y actitudes hacia las lenguas*, consta de dos partes diferenciadas. En primer lugar, la sección de *actitudes hacia las lenguas*, en el caso de los grupos de Santander, español e inglés y, en el caso de Vitoria-Gasteiz, se añade también el euskera. Se incluyen ocho valoraciones para cada lengua, del tipo *necesario-innecesario, fácil-difícil, divertido-aburrido*, etc. empleando una escala de siete puntos, como se ve en la Figura 7.3.

El aprender INGLÉS es

Necesario								innecesario
Feo								bonito
Difícil								fácil

Figura 7.3. Fragmento del cuestionario de motivación.

En segundo lugar, utilizamos un *cuestionario de motivación hacia las lenguas*. La versión de Cantabria, incluida en el Apéndice J, trata sobre el español e inglés y la versión la muestra de Vitoria-Gasteiz incluye también ítems para euskera. Consiste en 43 ítems que recogen la puntuación en una escala Likert de cinco puntos que versan sobre cuestiones como *la actitud hacia las lenguas, interés y valoración hacia las lenguas*, etc. El cuestionario está parcialmente basado en Ely (1986), Clément, Dörnyei y Noels (1994) y Dörnyei y Clément (2001).

7.3.4.2. Cuestionario de estrategias de lectura

Este cuestionario está fundamentado en el utilizado por Erler (2007) y fue previamente pilotado en la investigación de Ruiz de Zarobe y Zenotz (2014). Consiste en veinte estrategias de lectura en inglés en las que los participantes deben señalar su frecuencia de uso, eligiendo entre las posibilidades *sí, no y a veces*. Al final del

cuestionario se incluyen dos preguntas de respuesta abierta; la primera de ellas recoge la estrategia que más utilizan, de entre las veinte seleccionadas y, en segundo lugar, se pregunta por otras estrategias de lectura que puedan usar los participantes y que no estén entre las veinte del cuestionario. Se emplean entre cinco y diez minutos en rellenar el cuestionario. Está recogido en el Apéndice K.

Con el fin de facilitar el uso que se hizo de cada uno de los instrumentos de la investigación, la Tabla 7.15 muestra la relación entre los instrumentos utilizados y las preguntas de investigación:

Tabla 7.15

Relación entre preguntas de investigación e instrumentos diseñados

Pregunta de investigación	Instrumento de recogida de datos
Pregunta de investigación 1. ¿Puede un entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés mejorar el conocimiento estratégico de lectura?	- Prueba de lectura estratégica. - Prueba de lectura crítica.
Pregunta de investigación 2. ¿Cuál es el efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el uso de estrategias de lectura en inglés?	- Cuestionario de estrategias de lectura.
Pregunta de investigación 3. ¿En qué medida el entrenamiento estratégico-metacognitivo influye en la comprensión escrita? ¿En qué medida el entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés puede influir en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita)?	- Prueba de comprensión oral en inglés. - Prueba de comprensión escrita en inglés. - Prueba de expresión escrita en inglés.
Pregunta de investigación 4. ¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas?	- Cuestionario de motivación y actitudes hacia la lengua.
Pregunta de investigación 5. ¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en la autopercepción del éxito y de dificultades hacia el aprendizaje de lenguas?	- Pruebas metacognitivas tras la prueba de comprensión oral y escrita.

7.4. Entrenamiento estratégico-metacognitivo

Esta parte es fundamental en nuestra investigación, ya que el diseño experimental busca comprobar la efectividad del entrenamiento estratégico-metacognitivo. Por ello, en la siguiente sección explicaremos tanto los instrumentos que hemos usado como el entrenamiento que hemos diseñado.

7.4.1. Diseño de la instrucción estratégica

La Tabla 7.16 muestra las estrategias de lectura en las que hemos basado nuestro entrenamiento estratégico-metacognitivo durante los dos cursos académicos de entrenamiento. El primer año trata las estrategias uno a la cinco y, el segundo año, incluye también las estrategias de la seis a las nueve.

Tabla 7.16

<i>Estrategias de lectura</i>
Instrucción estratégica
Estrategia 1: activar el conocimiento previo/ activate previous knowledge.
Estrategia 2: predecir el tema del texto/ predict what the text is about.
Estrategia 3: observar la estructura del texto/ observe text structure.
Estrategia 4: observar el tipo de texto/ observe text type.
Estrategia 5: deducir por el contexto/ guessing from the context.
Estrategia 6: discernir lo cierto de lo falso/ tell true from false.
Estrategia 7: descubrir palabras clave/ discover key words.
Estrategia 8: distinguir hecho y opinión/ distinguish fact from opinion.
Estrategia 9: descubrir las intenciones del autor/ discover the author's intentions.

El protocolo de entrenamiento que se sigue durante los dos cursos es el mismo. Está parcialmente basado en la propuesta de Macaro (2001) que promueve la *concienciación, práctica, andamiaje* y *autoevaluación*, y sigue el siguiente patrón:

- En primer lugar, el investigador presenta la estrategia y explica explícitamente cómo funciona.
- El investigador explica y demuestra la efectividad de la estrategia incluyendo cómo usarla, cuándo usarla, etc. (*scaffolding* o andamiaje). No se trata sólo de describir la estrategia sino también de mostrar cómo funciona y cuáles son las ventajas que implica su uso de manera explícita.
- Los participantes practican la estrategia por medio de diferentes tareas, juegos, etc. en grupo y/ o individualmente.
- En último lugar, entra en juego la conciencia metacognitiva cuando los participantes rellenan el diario y reflexionan sobre su aprendizaje (metacognición).

Durante las primeras sesiones, las estrategias se trabajan de manera individual y, posteriormente, combinadas para hacer el entrenamiento más efectivo (Wharton-McDonald & Swiger, 2009). A continuación, ofrecemos de manera detallada como ejemplo el primer entrenamiento que trabaja la estrategia *activar el conocimiento previo/ activate previous knowledge*.

- Al comienzo, se muestran diferentes fotos de ranas para presentar el tema que se va a tratar y motivar a los participantes. Se les pregunta cuánto saben sobre ranas y se reflexiona con ellos sobre si creen que tienen un gran conocimiento sobre el tema.



Figuras 7.4, 7.5 y 7.6. Ejemplos del entrenamiento estratégico-metacognitivo 1.

- Posteriormente, y de manera individual, los participantes rellenan la tabla sobre las ranas (ver Figura 7.7) para darse cuenta de que en realidad saben mucho sobre el tema. Tras relleno de manera individual, comparan en parejas la información, posteriormente en grupos y, finalmente, la clase en conjunto hace una puesta en común general.

We are going to read a text about _____, but first complete the chart because we are sure you already know a lot about this topic. When you have finished, share your answers with your classmate because he/she must know something you don't and vice versa:

Topic:	
Some facts I know about the topic:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Words I know in English related to the topic:	
Have you ever seen a _____?	
In real life?	
On TV...?	
Is this topic interesting to you?	
Why or why not?	

Figura 7.7. Extracto del entrenamiento estratégico-metacognitivo 1.

- A continuación, se entrega el texto que deben leer (ver Figura 7.8). Antes de comenzar con la lectura, los participantes reflexionan sobre si el hecho de pensar sobre el conocimiento previo que tienen del tema les ayuda a entender el texto. Posteriormente, tienen tiempo para leer el texto y contestar a las preguntas.



FROGS



What are frogs?

Frogs are amphibians that live on land and in water. Frogs have long back legs and short bodies. Their eyes stick out. They do not have tails. Most of the time they move in the water, but they can also move on land. Frogs have smooth, not bumpy, skin.

How do they breathe and move?

They can breathe through their skin. Their skin must stay wet so they can breathe through it. Young frogs must breathe through their skin. Older frogs grow lungs. They breathe through their lungs when they are on land, just like people do. Frogs lay eggs in ponds and other bodies of water, like lakes. Frogs must move fast to catch something to eat. They must also get away from bigger animals. Some frogs have webs of skin between their toes. So, they can swim fast. Tree frogs have toe pads. The toe pads help them hang on when they climb. When they climb, they move up trees or rocks. Some tree frogs live high in very tall trees. Those tree frogs have webs between their toes. They can jump from tree to tree. They can't fly, but they can stay in the air for a long jump.

What do they eat?

Amphibians like frogs change their eating habits as they grow old. Tadpoles are herbivores and eat aquatic plants. Adults are carnivores. They eat insects and snails, and sometimes some small vertebrates.

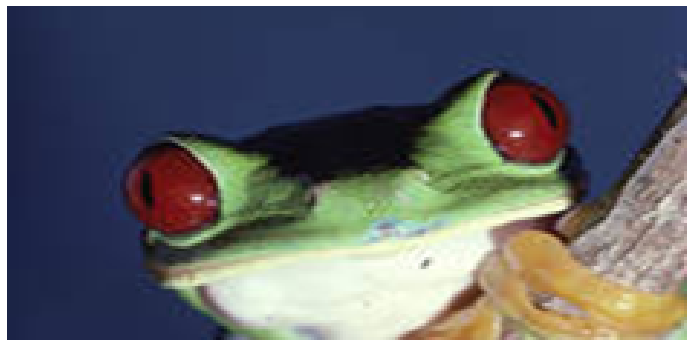
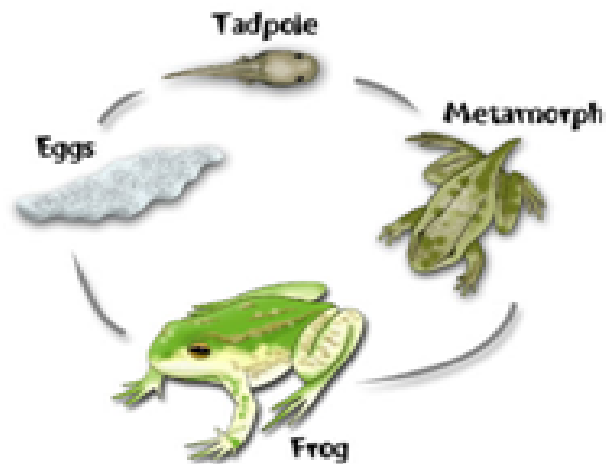


Figura 7.8. Fragmentos del entrenamiento 1.



Metamorphosis of a frog

NAME:

1. A young frog's skin must be wet so

- a. the frog can swim.
- b. the frog can climb.
- c. the frog can lay eggs.
- d. the frog can breathe.

2. Where do frogs lay their eggs?

- a. in water.
- b. on land.
- c. in trees.
- d. under water.

3. How are young and old frogs different?

- a. Only older frogs have lungs.
- b. Only young frogs can swim.
- c. Only young frogs can live in water.
- d. Only older frogs must have wet skin.

4. Some frogs have toe pads to help them

- a. climb.
- b. swim.
- c. jump.
- d. fly.

Figura 7.9. Fragmentos del entrenamiento 1.

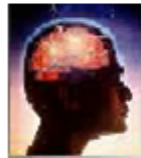
- Una vez completadas las preguntas, comienza la explicación sobre la estrategia *activar el conocimiento previo*. Se introduce a los participantes como *truco/ estrategia* para ser mejores lectores. En este apartado del entrenamiento, incluimos información

explícita sobre la estrategia y su uso. Para terminar, los participantes rellenan las últimas preguntas del texto y se fomenta un debate grupal sobre las mismas.

5. What helps frogs swim and jump?
- a. toe pads.
 - b. their lungs.
 - c. their smooth skin.
 - d. webs of skin between their toes.
6. People and frogs both have lungs to:
- a. climb.
 - b. move fast.
 - c. breathe.
 - d. get something to eat.
7. Can you explain the metamorphosis of a frog?



ACTIVATING YOUR PREVIOUS KNOWLEDGE



8. Could you have answered any of the questions without reading the text? Which ones?
9. When have you heard about this topic before? In class??
10. Has thinking and talking about frogs helped you understand the text? Why?

Figura 7.10. Fragmentos de los materiales del entrenamiento 1.

- Por último, los participantes completan el Diario 1 de entrenamientos (ver Figura 7.11).

Strategies we have revised until now:

ACTIVATING
YOUR PREVIOUS KNOWLEDGE



1. Write about the reading strategy (Activating previous knowledge) you have used today and how useful it has been. Escribe sobre la estrategia (Activación del conocimiento previo) que has utilizado hoy. Contesta en la tabla cómo de útil te ha resultado.]

Totamente inútil	Bastante inútil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1	2	3	4	5
Totally useless	Quite useless	A bit useful	Quite useful	Very useful

Why? ¿Por qué?

2. Do you think "strategy training" is useful for you? ¿Crees que el entrenamiento estratégico es útil? Responde en la tabla:

Totamente inútil	Bastante inútil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1	2	3	4	5
Totally useless	Quite useless	A bit useful	Quite useful	Very useful

Why? ¿Por qué?

3. How happy are you today with your work on reading? ¿Cómo de contento/a estás con cómo te ha salido hoy tu trabajo de lectura?

Nada contento/a	Poco contento/a	Algo contento/a	Bastante contento/a	Muy contento/a
1	2	3	4	5
Not happy	Quite unhappy	A bit happy	Quite happy	Very happy

Why? ¿Por qué?

Figura 7.11. Diario de estrategias 1.

Este entrenamiento sirve de ejemplo para ilustrar cómo trabajamos en todas las sesiones durante los cursos académicos. A medida que iban aumentando las sesiones y se iban introduciendo más estrategias, estas se presentaban de forma combinada.

Incluimos en los Apéndices un ejemplo de entrenamiento por estrategia trabajada. Recordamos que en los dos cursos académicos de entrenamiento trabajamos un total de nueve estrategias en catorce sesiones. Los Apéndices L-R recogen los ejemplos de entrenamientos para las estrategias 2 a 9 (ver Tabla 7.16) y en este último, además, ejemplos adicionales del diario de aprendizaje.

Es importante señalar varios aspectos sobre el diseño del entrenamiento estratégico-metacognitivo. En primer lugar, los entrenamientos son realizados por la investigadora durante las sesiones de ILE o de otras asignaturas que se imparten en inglés.

Los grupos control continúan con clases regulares sin ninguna mención a las estrategias de lectura. Además, se sigue el mismo protocolo de entrenamiento en los tres contextos.

Los materiales utilizados en las sesiones de entrenamiento han sido diseñados por los miembros del proyecto de investigación. Para ello, nos basamos en el libro de texto que estaban utilizando para la asignatura *Science* en el contexto vasco y cántabro. Así, los temas que se tratan, por ejemplo, las ranas, y otros como el ciclo del agua, los organismos, el sistema solar, etc. están estrechamente relacionados con los contenidos que se estudian en clase.

7.5. Temporalización

La investigación consta de un diseño pre-test/ post-test que se repite a lo largo de dos cursos académicos, para analizar el efecto a largo plazo que tienen los entrenamientos estratégico-metacognitivos de lectura. En palabras de Pérez-Cañado (2012), “longitudinal (...) studies are required where a follow-up testing phase is incorporated alongside pretesting and posttesting ones” (p. 332). Como se puede observar en la Tabla 7.17, cada grupo (AICLE+, AICLE e ILE) tiene un grupo experimental y un grupo de control.

Para los grupos experimentales, el diseño es el siguiente:

- 5º de EP.
 - Pre-tests al inicio del segundo trimestre.
 - Siete sesiones de entrenamiento de 60 minutos cada una en las que se introducen las estrategias uno a cinco. Estas sesiones se realizaron entre el segundo y tercer trimestre.
 - Post-tests al final del tercer trimestre.

- 6º de Educación Primaria.
 - Pre-tests al inicio del segundo trimestre.
 - Siete sesiones de entrenamiento de 60 minutos en las que se repasan las cinco estrategias del curso pasado y se introducen dos más para desarrollar el pensamiento crítico. Estas sesiones se realizaron entre el segundo y tercer trimestre.

– Post-tests al final del tercer trimestre.

Tabla 7.17

Diseño cuasiexperimental

	AÑO 1			AÑO 2		
	Feb. 2015	Feb.-Abril 2015	Mayo 2015	Enero 2016	Feb.-Abril 2016	Mayo 2016
	Pre-test	Entrenamiento 1	Post-test 1	Post-test 2	Entrenamiento 2	Post-test 3
Grupo AICLE+						
Grupo Experimental	■	■	■	■	■	■
Grupo Control	■		■	■		■
Grupo AICLE						
Grupo Experimental	■	■	■	■		
Grupo Control	■		■			
Grupo monolingüe (ILE)						
Grupo Experimental	■	■	■	■	■	■
Grupo Control	■		■	■		■

Es importante señalar que el grupo bilingüe AICLE no continúa con el entrenamiento durante el segundo curso (ver Tabla 7.17). De este grupo, contamos con el primer pre-test, el primer entrenamiento y el primer post-test (llamado en la investigación post-test 1 o post-test inmediato). Además, realizaron el pre-test del segundo año que servirá como un post-test retrasado (llamado también post-test 2). Este grupo no pudo continuar en el proyecto ya que la dirección del centro decidió redistribuir los grupos de 5° a 6° de EP para trabajar con *grupos flexibles* (en los que se agrupa al alumnado por nivel curricular). Con esa distribución fue imposible continuar con nuestros grupos de control y experimentales durante el segundo curso académico del proyecto, pero únicamente en el caso del grupo AICLE.

7.6. Metodología del análisis de resultados

Esta sección se ocupa del análisis de los resultados justificando la elección metodológica que se ha tomado y evaluando la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

7.6.1. Tipos de análisis y pruebas estadísticas

Nuestra investigación emplea un enfoque mixto en el que se hace uso de metodología cuantitativa y cualitativa. Respecto a los datos cuantitativos, se han analizado con el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) en la versión 22. Nuestro primer paso es considerar si utilizamos un nivel de medida paramétrico o no paramétrico para los cálculos estadísticos y, para ello, revisamos las condiciones que debe cumplir la muestra para aplicar el análisis paramétrico. Larson-Hall (2010) explica que “in the field of second language research, very few researchers actually say anything about whether they have satisfied the assumptions underlying parametrical statistical tests when they report the results of their experiments” (p. 74).

En primer lugar, presentamos brevemente las condiciones que debe cumplir la muestra para poder aplicar la estadística paramétrica. Según Rubio Hurtado y Berlanga Silvente (2011), “las pruebas paramétricas exigen ciertos requisitos previos para su aplicación: la distribución normal de la variable cuantitativa en los grupos que se comparan, la homogeneidad de varianzas en las poblaciones de las que proceden los grupos y una n muestral no inferior a 30” (p. 83).

Como nuestra muestra es mayor de treinta sujetos, ya cumplimos una de las condiciones de las muestras paramétricas. El siguiente requisito que consideramos es la distribución normal de la muestra. Aunque algunos autores como Weinberg y Abramowitz (2002) sugieren que para muestras de más de 30 sujetos no hace falta comprobar la hipótesis de normalidad y, en general, se acepta que no hay límites tajantes en cuanto a distribución normal-no normal, sí es necesario conocer la distribución de los datos antes de actuar (Larson-Hall, 2010).

Al realizar la **prueba de Kolmogorov-Smirnov** con el total de la muestra (ver en Apéndice S), vemos que la mayoría de variables no cumplen la hipótesis de normalidad. Sin embargo, los manuales de metodología de investigación en lingüística aplicada como Paltridge y Phatiki (2015) ya avisan de que “perfect distribution is scarce in applied linguistics data, so we need some criteria to help us determine if the distribution is considered acceptably normally distributed. There are two statistical measures that SPSS can produce to help decide this” (p. 37). Las dos medidas que se pueden considerar

son **curtosis y asimetría**. Como señalan estos autores, “conservatively, values of skewness and kurtosis statistics within plus and minus 1 suggest that the data set is normally distributed” (p. 38). Al examinar estos valores en toda la muestra observamos que entran dentro de los patrones de distribución normal en la mayoría de variables. Sin embargo, otros autores aumentan estos valores a más y menos 2 para demostrar que la muestra tiene una distribución normal (George & Mallery, 2010). Los cálculos de asimetría y curtosis para las diferentes medidas de la muestra en diferentes puntos están recogidos en el Apéndice T. Podemos observar que la mayoría de elementos están entre más y menos uno siendo algunos de ellos los que se sitúan entre más y menos dos, nivel que también consideramos aceptable para una muestra más o menos normal. Solamente un valor sobrepasa ligeramente dos en la medida de curtosis. Por ello asumimos que trabajamos con una muestra que presenta una normalidad aceptable y, por tanto, podemos aplicar estadística paramétrica a falta de verificar el resto de supuestos.

Además, la muestra debe cumplir las condiciones de homocedasticidad entre los grupos a comparar. La homocedasticidad es la condición de tener homogeneidad de varianzas, que es “an assumption used by all statistical tests that, if there are groups, their variances should be the same” (Larson-Hall, 2010, p. 393).

Esta condición la mediremos a través de la **prueba de Levene**, que es la que emplea el programa SPSS; la iremos comprobando a medida que vayamos realizando los cálculos en el capítulo 8. En el caso de que no se cumpla esta condición, recurriremos a la estadística no paramétrica para dar respuesta a las preguntas e hipótesis de investigación. Utilizaremos preferentemente la **prueba U de Mann-Whitney**.

Por todo ello, decidimos aplicar pruebas paramétricas en el tratamiento de nuestros datos. Como ya hemos mencionado, en cada apartado del capítulo 8 incluiremos la prueba de Levene para comprobar la homocedasticidad. Una vez decidido el enfoque, nos centraremos en el tipo de análisis que debemos realizar. Siguiendo a Ferrán (2002), como tenemos más de dos muestras independientes debemos utilizar el **análisis de varianza (ANOVA)**. El ANOVA “va a permitir no sólo saber si hay diferencias en las medias en los diferentes grupos, sino explorar entre qué grupos concretos se dan esas diferencias” (Rubio Hurtado y Berlanga Silvente, 2012, p. 96).

Además, tenemos que tener en cuenta las diferencias iniciales entre los tres contextos que hemos estudiado y eliminar cualquier posible efecto de esta diferencia inicial en el análisis estadístico. Es decir, por ejemplo, puede que un grupo tenga puntuaciones más altas en el post-test porque su nivel era ya más alto de entrada. Para ello, utilizaremos los datos del pre-test como covariable en el análisis para controlar las diferencias iniciales mediante el **análisis de covarianza (ANCOVA)**. Como señala Larson-Hall (2012), “ANCOVA is a statistical technique you can use when you want to focus on the effects of a main response variable with the effects of other interval-level variables factored out” (p. 357).

Pérez-Cañado (2012), al evaluar la metodología estadística que deben presentar las investigaciones en AICLE, incluye: “ANOVA and the t-test should be employed, together with multivariate procedures (factor analysis and discriminant analysis) and not merely descriptive statistics” (p. 322).

Por último, utilizaremos **ANCOVA de medidas repetidas** cuando estudiemos el efecto del tratamiento a largo plazo (el efecto longitudinal). Es decir, para ver las diferencias entre post-test 1, post-test 2 y post-test 3. “In general, research designs which incorporate repeated measures are quite desirable, as they increase the statistical power of a test” (Larson-Hall, 2012, p. 323). En el caso de usar ANCOVA de medidas repetidas, como señalan Ato y López (1992), la muestra debe cumplir con el supuesto de esfericidad de matrices de covarianza. La esfericidad es “an assumption for ANCOVA analyses. Sphericity refers to compound symmetry in the variance-covariance matrix, and measures whether the differences between the variances of an individual participant’s data are equal” (Larson-Hall, 2010, p. 401). En el caso de que no se cumpla este supuesto, utilizaremos el procedimiento de Geisser y Greenhouse para interpretar los resultados de la ANCOVA de medidas repetidas. “Greenhouse-Geisser correction is a correction that is used when data in a RM [repeated measures] ANCOVA do not satisfy the assumption of sphericity” (Larson-Hall, 2010, p. 393).

En resumen, hemos elegido el enfoque paramétrico tras estudiar sus restricciones y hemos elegido las pruebas que usaremos dentro de este enfoque: ANCOVA y ANCOVA de medidas repetidas.

Finalmente, respecto al tratamiento de los datos cualitativos, entre los que se encuentran los diarios de entrenamiento, seguimos a Hitchcock y Hughes (1989) y Allwright y Bailey (1991). Nosotros aplicaremos la metodología de Zenotz (2009), que también utilizó diarios de entrenamiento, y realizaremos una lectura reiterada de los entrenamientos para, posteriormente, crear categorías de análisis.

7.6.2. Fiabilidad y validez de los cuestionarios

Tras tratar la cuestión del tipo de análisis que debemos realizar y las pruebas estadísticas, incluimos la comprobación de la fiabilidad y validez de los cuestionarios utilizados en la recogida de datos. La validez del instrumento es el grado en que el cuestionario mide aquello que quiere medir y la fiabilidad es la consistencia con que lo mide.

Para calcular la fiabilidad de los cuestionarios, utilizaremos el **Alpha de Cronbach** que mide la consistencia de los ítems respecto al conjunto. En general, el nivel aceptable de fiabilidad se sitúa entre el 0,7-0,8 (Larson-Hall, 2010) siendo el nivel entre 0,6 y 0,7 cuestionable y por debajo de 0,6 pobre/ inaceptable. La Tabla 7.18 incluye los resultados del Alpha de Cronbach para nuestras pruebas. Como se puede observar en la Tabla 7.18, el cuestionario de estrategias presenta el nivel de fiabilidad más bajo, pero no por debajo de los niveles críticos. Incluimos también el Alfa de Cronbach de las pruebas de nivel elaboradas por la Universidad de Cambridge y de la Universidad de Trinity ya que el nivel de fiabilidad debe obtenerse con los datos de cada muestra.

Tabla 7.18

Resultados del test de Alfa de Cronbach sobre la fiabilidad de los cuestionarios

Cuestionarios iniciales	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Cuestionario de estrategias	,604	21
Motivación	,906	43
Percepción de lenguas	,804	15
Prueba de lectura estratégica	,862	12
Comprensión escrita	,814	6
Comprensión oral	,803	4
Expresión escrita	,814	6
Pruebas metacognitivas	,686	20

Tras medir la fiabilidad de los cuestionarios por medio del Alfa de Cronbach, nos ocupamos de la validez. De los diferentes tipos de validez que se pueden considerar, Pérez Juste *et al.* (2009) incluyen: de contenido, predictiva, concurrente, de constructo y aparente. Dado que nuestros instrumentos son de elaboración propia o de adaptación de otros ya existentes y miden variables muy concretas y específicas, no ha sido posible encontrar en la bibliografía instrumentos semejantes o que midan las variables objeto de nuestra investigación, y que, además, estén dedicados al tramo de edad que nosotros hemos investigado. Esto hace que no podamos obtener datos sobre la validez predictiva, aquella que se obtiene tras estudiar la correlación entre dos instrumentos que pretenden medir la misma variable. Por lo tanto, nos vemos obligados a considerar la validez de contenido. Atendiendo a lo establecido en los manuales de estadística: Del Río Sadornil (2003 y 2005) y Navas Ara (2001), consideramos que nuestros instrumentos presentan una validez de contenido aceptable dado que fueron convenientemente pilotados durante su construcción. La suficiencia y representatividad de sus elementos se acredita porque han sido elaborados y/o adaptados a partir de los conocimientos y experiencia específicos en este campo del equipo investigador.

7.6.3. Validez del diseño de la investigación

Tras analizar la validez de los instrumentos de recogida de datos, nos centramos ahora en analizar la validez del diseño de investigación. Siguiendo a Campbell y Stanley (1966), una investigación debe contar con *validez interna* y *externa*. Desde un punto de vista metodológico, una *investigación válida* es aquella que excluye explicaciones alternativas de los resultados.

La validez interna se refiere al grado en que la manipulación de la variable independiente realmente muestra cambios en la variable dependiente. Es decir, el experimento excluye las explicaciones alternativas de los resultados. Respecto a la validez externa, se refiere a la posibilidad de que los resultados puedan ser generalizados a otras poblaciones. Campbell y Stanley (1966) enumeran una serie de amenazas a estos dos tipos de validez.

En esta tesis doctoral, hemos controlado estas amenazas internas y externas. Las **amenazas a la validez interna** son factores orgánicos como rasgos y habilidades,

error de medida, regresión estadística, motivación y expectativas, maduración y pérdida de sujetos, factores estimulares y situacionales como el experimentador, características físicas de la situación e instrucciones y, finalmente, medida de la respuesta. Respecto a las fuentes de **invalidación externa** se incluyen factores situacionales, pretesting, efecto del tratamiento múltiple y efecto novedoso o del experimentador. Para nuestra investigación debemos ser especialmente cuidadosos con las fuentes de invalidación externa ya que, como señala Zenotz (2009), en contextos de investigación naturales presentan más problemas.

En primer lugar, debemos mencionar que el análisis estadístico utilizado elimina la influencia de las posibles diferencias iniciales entre los participantes, ya que empleamos la medida de pre-test como covariable. En segundo lugar, es posible que los resultados puedan verse influidos por el desarrollo de los participantes, debido a que, a partir del pre-test, los participantes realizan las pruebas una, dos o tres veces más, transcurriendo entre ellas siete-ocho semanas u ocho meses. No obstante, hemos incrementado la dificultad de las pruebas del segundo año, para eliminar esta posibilidad y también para corregir la sensibilización a las pruebas, al realizarlas más de una vez. Además, hemos contado con tres grupos de control (uno por cada contexto educativo) lo que permite eliminar la posibilidad de que la maduración de la muestra o la sensibilización a las pruebas afecte a los resultados.

Por otro lado, la instrucción estratégica ha sido realizada por una única persona lo que garantiza la validez, y tanto el diseño de la instrucción estratégica como la elaboración y elección de los instrumentos de recogida de datos han sido supervisados por especialistas en el campo.

Las condiciones de investigación han sido lo más estables posibles, considerando que estamos trabajando con un diseño longitudinal de dos cursos académicos de duración y con participantes muy jóvenes provenientes de tres contextos educativos diferentes. Ya hemos comentado en secciones anteriores la pérdida de participantes de unas pruebas a otras, lo que puede reducir la validez de los resultados. Sin embargo, debemos ser conscientes de que la *mortalidad experimental* es algo normal en este tipo de contextos. Además, consideramos la tendencia a la regresión a la media, pero, como veremos, no existen prácticamente puntuaciones extremas. Por otro lado, iremos controlando la

desviación típica de las puntuaciones medias que vayamos calculando. Por último, la selección de los grupos (control-experimental) no ha sido al azar dado que trabajábamos con los grupos de clase ya formados, por lo que se trata de un diseño cuasiexperimental.

Respecto a la validez externa, el objetivo de toda investigación es ser capaz de extrapolar los resultados a la población general, por lo que hemos tratado de controlar factores que puedan afectar a los resultados de la investigación, especialmente a los más relacionados con la efectividad del entrenamiento estratégico-metacognitivo, que es el objetivo principal de la investigación. Además, como señala Zenotz (2009), “es importante igualmente garantizar la replicabilidad de los tratamientos y que el contexto en que se realizan sea lo más parecido a la población a la que se pretende generalizar” (p. 335). Trabajamos en tres contextos reales de investigación donde replicamos el mismo diseño de instrucción estratégica, que también puede extrapolarse al ámbito de la enseñanza secundaria y a otras lenguas.

Para finalizar esta sección, creemos interesante reseñar que Macaro (2010) incluye una lista con las características que un buen entrenamiento en estrategias metacognitivas debe tener: “so let us try to pull together what the ideal features of an SBI [Strategy Based Instruction] study report would be so that we can be confident about the effect of strategy instruction on knowledge and performance (but particularly the latter in the L2)” (p. 296). Consideramos importante verificar estas características ya que son un buen indicador del nivel de validez de nuestra investigación. A continuación, incluimos esa lista y las características de nuestro estudio que aseguran la validez del mismo en la Tabla 7.19.

Tabla 7.19

Validez del entrenamiento

<p>1. Have the strategies been clearly defined by the researcher in the report, and more importantly, to the participants in the study? Specifically following Macaro (2006), have they been described in terms of a cluster of mental actions, in relation to a specific task and with a clear aim as to how accomplish the task? Moreover, is there a metacognitive dimension whereby the learner is encouraged to evaluate the effectiveness of the strategy against the task demands and his/ her goals? (...) Additionally, is the way the strategic behaviour is supposed to lead to learning or improved proficiency clear? (...)</p>	<p>El entrenamiento está basado en la propuesta de Macaro (2010) que incluye un componente metacognitivo en el que los participantes evalúan la efectividad del entrenamiento por medio de un diario de aprendizaje.</p>
--	--

2. Is there a clear relationship between the SBI and what the students would be expected to do eventually as independent learners?	Sí, para todos los participantes del estudio que se espera que sean capaces de leer textos cada vez más complejos en inglés. Además, las estrategias de lectura serán muy útiles para las clases de contenido en inglés. Por otro lado, si podemos demostrar la transferencia de estrategias de una destreza a otra, la instrucción estratégica aumentará exponencialmente su utilidad.
3. Is the intervention made explicit to the reader (even if it is not necessarily explicit to the learners)? Is there sufficient explanation about the way it was carried out; length of time; number of repeated exposure to examples of strategic behaviour; whether scaffolded or unscaffolded; monitored or unmonitored; whether it was evaluated or not? Apart from this transparency being essential to ensure a clear relationship between treatment and language learning improvement, it is useful to teachers to have a pedagogical intervention coherently set out so that they may be able to replicate it.	La información sobre el procedimiento del entrenamiento estratégico-metacognitivo está en esta misma sección. En ella, explicamos los pasos que seguimos en cada una de las sesiones de entrenamiento, las estrategias, etc.
4. If the intervention is successful in terms of improvement in learning performance, is there also a measurement of change in strategic behaviour as a result of the intervention, and no change in other variables? The finding that the students improved in the task will be rendered even more believable if it is shown that their strategy use changed according to how the treatment intended it to change.	Para medir la efectividad del entrenamiento utilizamos: -Prueba estratégica. -Prueba de lectura crítica. -Prueba de comprensión escrita general. -Cuestionario de uso de estrategias. Consideraremos nuestro entrenamiento estratégico-metacognitivo exitoso si hay diferencias entre los grupos experimentales y de control en estas cuatro medidas y, especialmente, en la prueba de comprensión escrita y el cuestionario de estrategias.
5. If the intervention is successful, is there any evidence that the students' motivation improved? (...) a desirable link, in the students' mind, is: change in strategic behaviour, improvement in performance and greater self-efficacy with regard to future tasks of the same type. In this way, learners can attribute success to their control of their learning rather than factors beyond their control.	Los participantes completan un cuestionario de <i>motivación</i> y se estudia la posible relación entre el entrenamiento y una mejora en la motivación de los participantes. También, relacionado con esto, estudiamos la <i>autopercepción del éxito</i> y la <i>percepción de dificultades</i> de los participantes en las actividades de comprensión oral y escrita para ver si el tratamiento incide en alguna de estas variables. Por otro lado, disponemos de los datos de los diarios de entrenamientos donde los participantes aportan información cualitativa sobre el proceso del entrenamiento.
6. Have delayed posttests have been carried out after a period of withdrawal from the SBI? Is there evidence that the intervention has retained its effectiveness over time and without learners being reminded by the teacher?	Sí, para el primer año de entrenamiento el pre-test del segundo año funciona como post-test retrasado, para evaluar la efectividad del entrenamiento a largo plazo.
7. Is it clear that there is no equivalence between the strategies used in the SBI and the testing method used in the outcome measures?	Sí. La prueba estratégica, que mide específicamente la efectividad del entrenamiento estratégico-metacognitivo es independiente de los entrenamientos. La temática es la misma, ya que todos los materiales están conectados con la materia de <i>science</i> , que los grupos que trabajan la metodología AICLE estudian en inglés.
8. Is there any further triangulation on the effectiveness of the SBI on improved learning, for example, by simply asking the learners' opinions?	Sí. Los datos se triangulan con el cuestionario de estrategias, en el que se pregunta a los participantes por las estrategias que usan. Además, se comparan los grupos en una prueba de

	comprensión lectora, que no mide explícitamente las estrategias, para ver si hay mejora. También contamos con las pruebas metacognitivas tras las pruebas de comprensión oral y escrita.
9. Does the SBI time come out of normal teaching time? In other words, is teaching time “sacrificed” for the purpose of improving strategic behaviour? It should not be additional time.	Sí. La intervención estratégica se hizo en todos los grupos dentro del horario normal de las clases, tal y como está explicado en la sección que trata el entrenamiento.

Nota: Fuente Macaro (2010), pp. 297-299.

7.7. Resumen

Esta sección ha incluido la metodología utilizada en la investigación. Hemos recogido aspectos fundamentales como son las características de los participantes, considerando los aspectos siguientes:

- Variables individuales, edad y sexo.
- Nivel sociocultural por medio del nivel de estudio de los padres.
- Exposición a la lengua inglesa fuera del horario escolar.

Posteriormente, nos hemos ocupado de los instrumentos de recogida de datos y del entrenamiento estratégico-metacognitivo en sí. En primer lugar, hemos hecho una descripción detallada de los instrumentos de recogida de datos y los criterios de corrección utilizados en la investigación. Los instrumentos se han dividido en tres grupos: pruebas de nivel, instrumentos metacognitivos y cuestionarios. La siguiente subsección está dedicada al entrenamiento, y es la pieza fundamental de esta investigación. En ella explicamos cómo se ha diseñado el protocolo de instrucción estratégica, así como su desarrollo a lo largo de las sesiones. También hemos incluido la temporalización de la recogida de datos durante los dos años de entrenamiento.

Finalmente, nos hemos centrado específicamente en la metodología de análisis de los resultados considerando los siguientes aspectos: tipos de análisis (uso del enfoque paramétrico o no paramétrico) y fiabilidad y validez de los instrumentos de medida y la validez de la investigación. A continuación, presentaremos los resultados de la investigación y su análisis.

8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

8.1. Introducción

Tras exponer las preguntas de investigación y las hipótesis en el capítulo 6 y explicar la metodología en el capítulo 7, nos centramos ahora en evaluar los resultados obtenidos en nuestro estudio longitudinal. Presentaremos los resultados siguiendo el orden de las preguntas de investigación e hipótesis descritas en el capítulo 6. Debido a que no todos los grupos (AICLE+, AICLE e ILE) completaron todas las pruebas y las fases del estudio, presentaremos los contrastes que hemos realizado para cada pregunta de investigación e hipótesis.

Seguiremos un procedimiento similar para cada una de ellas, analizando, en primer lugar, los resultados en el post-test inmediato (o post-test 1) y estudiando posteriormente la evolución longitudinal de los grupos. Para el primer cálculo, utilizaremos análisis de covarianza de un factor (ANCOVA). En cuanto al estudio longitudinal, hemos llevado a cabo ANCOVA de medidas repetidas. En los dos tipos de ANCOVA utilizaremos el resultado obtenido en el pre-test como covariable para controlar las diferencias iniciales entre los grupos. En palabras de Larson-Hall (2010), “in essence, ANCOVA works by simply including the additional variable (the covariate) in the regression, but, by doing so, it allows the effects of that variable (...) to be separated out from the response variable” (p. 357). Tanto para realizar como para interpretar los ANCOVA y ANCOVA de medidas repetidas, hemos seguido las recomendaciones de Larson-Hall (2010). La justificación de este modelo de análisis se encuentra en el capítulo 7. Comenzaremos, entonces, por la primera pregunta de investigación que está relacionada con la efectividad del entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés.

8.2. Preguntas de investigación

8.2.1. Pregunta de investigación 1: efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el conocimiento estratégico de lectura

Pregunta de investigación 1. ¿Puede un entrenamiento estratégico-metacognitivo de

lectura en inglés mejorar el conocimiento estratégico de lectura?

En primer lugar, vamos a analizar la efectividad del entrenamiento mediante los resultados de la prueba metacognitiva. Esta sección está dividida de la siguiente manera: la primera hipótesis se ocupa de la efectividad del entrenamiento en el grupo experimental en el post-test inmediato, la segunda hipótesis se ocupa de las diferencias entre los contextos educativos y, por último, la tercera hipótesis trata el efecto longitudinal del entrenamiento.

8.2.1.1. Efecto del entrenamiento en el post-test inmediato.

Hipótesis 1.1. Debido al efecto del entrenamiento se espera que el grupo experimental mejore significativamente respecto al grupo control en cuanto al conocimiento estratégico de lectura, incluyendo en ambos grupos los tres contextos de estudio (AICLE+, AICLE e ILE).

Para comprobar esta hipótesis efectuamos un análisis de covarianza (ANCOVA) considerando como variable independiente los grupos experimental y control y como variable dependiente, el resultado de la prueba metacognitiva en el post-test inmediato. El resultado del pre-test se utiliza como covariable en el análisis para controlar el efecto de las diferencias iniciales.

En primer lugar, comprobamos que no se violan los supuestos paramétricos del ANCOVA. Aparte de la normalidad (en el capítulo 7 hemos demostrado que se supera), estudiamos la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene, obteniendo un valor de 0,088, que, al ser mayor de 0,05, nos permite continuar con el análisis de covarianza (Apéndice U).

En el post-test inmediato en la prueba metacognitiva, de un máximo de 25 puntos que se podían obtener entre la parte 1 y parte 2, la media estimada marginal para el grupo experimental es de 18,1 mientras que para el grupo control es de 10,8. (Apéndice U). Los resultados del ANCOVA muestran una diferencia significativa entre los grupos experimental y control en el post-test inmediato de esta prueba, $F(1, 259) = 247,645$, p

< 0,000, controlando las diferencias iniciales del pre-test. El valor de Eta parcial al cuadrado (0,5) nos indica un efecto moderado según Cohen (1998) (Tabla 8.1). El gráfico 8.1 muestra las diferencias entre las medias estimadas marginales de los grupos.

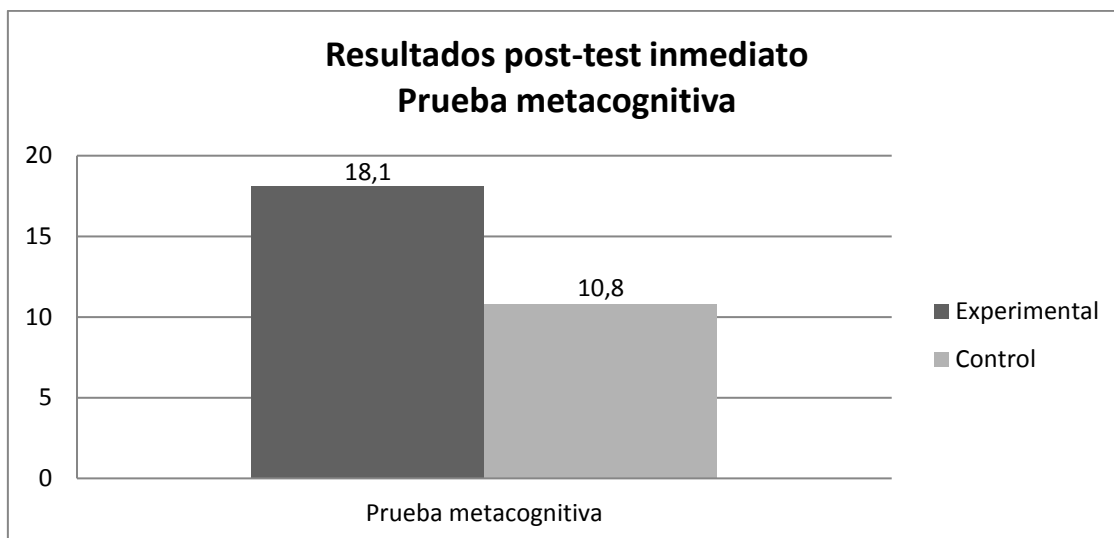


Gráfico 8.1 Resultados experimental/ control en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato.

Tabla 8.1

Pruebas de efectos inter-sujetos en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato.

Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post1

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	5492,65 ^a	2	2746,33	199,257	,000	,61	398,52	1,00
Intersección	4605,02	1	4605,02	334,113	,000	,56	334,11	1,00
Pre1_Glaciares_TOTAL_273	2732,44	1	2732,44	198,250	,000	,43	198,25	1,00
Tratamiento	3413,25	1	3413,25	247,645	,000	,49	247,65	1,00
Error	3569,75	259	13,79					
Total	67503,50	262						
Total corregido	9062,40	261						

Notas: a R al cuadrado = ,606 (R al cuadrado ajustada = ,603).

b Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

En definitiva, nuestra hipótesis se confirma ya que el grupo experimental supera al grupo control con diferencias estadísticamente significativas. A continuación, estudiaremos entre qué grupos se producen las mayores diferencias.

Hipótesis 1.2. Se espera que dentro de los grupos experimentales, el grupo experimental AICLE+ mejore más que el grupo AICLE e ILE, por la exposición más amplia a la metodología AICLE y a un contexto trilingüe.

En esta sección, presentamos los resultados de la prueba metacognitiva para el post-test inmediato dividido en los tres contextos educativos. Vamos a estudiar, por tanto, las diferencias entre los seis grupos en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato. Para ello efectuamos un ANCOVA considerando como variable independiente los seis grupos, experimental AICLE+ (N = 45), control AICLE+ (N = 70), experimental AICLE (N = 49), control AICLE (N = 23), experimental ILE (N = 52) y control ILE (N = 21), y como variable dependiente el resultado de la prueba metacognitiva en el post-test inmediato. Los datos del pre-test se utilizan como covariable en el análisis para controlar las diferencias iniciales.

En primer lugar, comprobamos que no se violan los supuestos del ANCOVA. A parte del supuesto de normalidad (ya comprobado anteriormente), estudiamos la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene, obteniendo un valor de 0,637 que al ser mayor de 0,05 nos permite continuar con el análisis de covarianza (Apéndice V).

Los resultados del ANCOVA muestran diferencias significativas en el post-test inmediato de la prueba metacognitiva ($F(5, 253) = 61,343, p < 0,000$) controlando las diferencias iniciales del pre-test. El valor de Eta parcial al cuadrado (0,5) nos indica un efecto moderado según Cohen (1998) (Tabla 8.2).

Los resultados del Gráfico 8.2 muestran la media marginal estimada, es decir, la media que tiene en cuenta las diferencias iniciales entre los grupos, para los tres grupos experimentales y los tres de control en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato, siendo 25 la puntuación máxima que se puede obtener. Como se puede observar, las medias más altas corresponden a los tres grupos experimentales, con el siguiente orden: AICLE (18,3), AICLE+ (17,9) e ILE (17,1). Las tres medias más bajas son las de los tres grupos de control comenzando por ILE (6,8), AICLE (7,5) y AICLE+ (13,1).

Tabla 8.2

Pruebas de efecto inter-sujeto en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato.
Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post1. Grupos AICLE+, AICLE, ILE

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	5856,66 ^a	6	976,11	78,581	,000	,65	471,49	1,00
Intersección	4210,38	1	4210,38	338,954	,000	,57	338,95	1,00
Pre1_Glaciares_TOTAL_273	1895,50	1	1895,50	152,596	,000	,38	152,60	1,00
Grupo_2	3809,90	5	761,98	61,343	,000	,55	306,71	1,00
Error	3142,68	253	12,42					
Total	66677,25	260						
Total corregido	8999,34	259						

Notas: a R al cuadrado = ,651 (R al cuadrado ajustada = ,643).

b Se ha calculado utilizando alpha = ,05

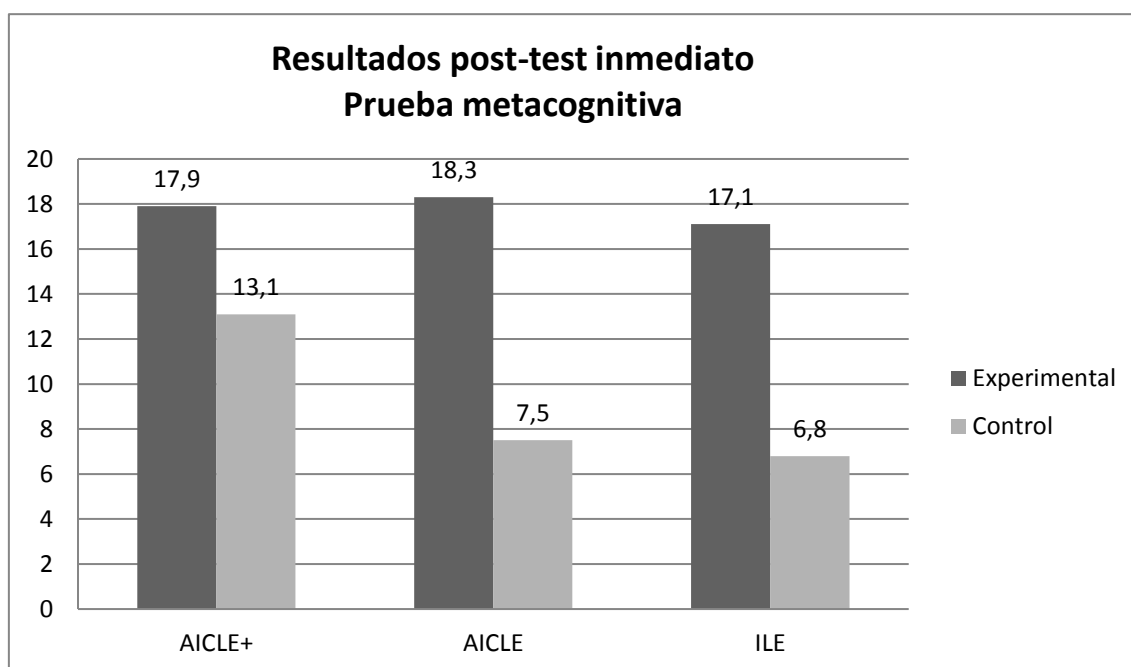


Gráfico 8.2. Resultados por grupos en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato.

Para estudiar las diferencias entre los grupos realizamos pruebas *post-hoc*. Las comparaciones por parejas recogidas en la Tabla 8.3 muestran las diferencias entre los grupos en el post-test inmediato. En primer lugar, nos fijaremos en las diferencias entre los grupos experimentales: la Tabla 8.3 muestra que no hay diferencias significativas entre los tres grupos experimentales: experimental AICLE+- experimental AICLE ($p = 0,72$), experimental AICLE+- experimental ILE ($p = 1$) y experimental AICLE- experimental ILE ($p = 1$). En definitiva, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los tres contextos experimentales.

Tabla 8.3

Comparaciones por parejas en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato.
Variable dependiente: Prueba metacognitiva Total PostI

(I) 6 Grupos	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL AICLE	CONTROL AICLE	9,42*	,90	,000	6,75	12,08
	EXPERIMENTAL ILE	,77	,70	1,000	-1,31	2,86
	CONTROL ILE	11,11*	,92	,000	8,38	13,83
	CONTROL AICLE+	6,93*	,66	,000	4,91	8,96
	EXPERIMENTAL AICLE+	2,11	,74	,072	-,09	4,30
CONTROL AICLE	EXPERIMENTAL AICLE	-9,42*	,90	,000	-12,08	-6,75
	EXPERIMENTAL ILE	-8,64*	,89	,000	-11,27	-6,02
	CONTROL ILE	1,69	1,07	1,000	-1,47	4,85
	CONTROL AICLE+	-2,48	,90	,096	-5,16	,19
	EXPERIMENTAL AICLE+	-7,31*	,94	,000	-10,09	-4,53
EXPERIMENTAL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	-,77	,70	1,000	-2,86	1,31
	CONTROL AICLE	8,64*	,89	,000	6,02	11,27
	CONTROL ILE	10,34*	,91	,000	7,64	13,04
	CONTROL AICLE+	6,16*	,69	,000	4,13	8,20
	EXPERIMENTAL AICLE+	1,33	,74	1,000	-,86	3,52
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	-11,11*	,920	,000	-13,84	-8,38
	CONTROL AICLE	-1,69	1,07	1,000	-4,85	1,47
	EXPERIMENTAL ILE	-10,34*	,91	,000	-13,04	-7,64
	CONTROL AICLE+	-4,17*	,91	,000	-6,86	-1,49
	EXPERIMENTAL AICLE+	-9,00*	,95	,000	-11,81	-6,20
CONTROL AICLE+	EXPERIMENTAL AICLE	-6,93*	,66	,000	-8,96	-4,91
	CONTROL AICLE	2,48	,94	,096	-,19	5,16
	EXPERIMENTAL ILE	-6,16*	,69	,000	-8,20	-4,13
	CONTROL ILE	4,17*	,91	,000	1,49	6,86
	EXPERIMENTAL AICLE+	-4,83*	,68	,000	-6,83	-2,83
EXPERIMENTAL AICLE+	EXPERIMENTAL AICLE	-2,11	,74	,072	-4,30	,09
	CONTROL AICLE	7,31*	,94	,000	4,53	10,09
	EXPERIMENTAL ILE	-1,33	,74	1,000	-3,52	,86
	CONTROL ILE	9,00*	,95	,000	6,20	11,89
	CONTROL AICLE+	4,83*	,67	,000	2,83	6,83

Notas: Se basa en medias marginales estimadas.

^b Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

* La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

En el contexto educativo AICLE+, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control ($p < 0,000$); en el contexto AICLE también encontramos diferencias significativas entre el grupo experimental y control ($p < 0,000$) y, finalmente, en el contexto ILE, también las diferencias son estadísticamente

significativas entre el grupo experimental y control ($p < 0,000$). En las tres situaciones los grupos experimentales superan a los de control de manera estadísticamente significativa.

8.2.1.1.1. Datos cualitativos

Recordamos que esta tesis doctoral se apoya en datos cuantitativos y cualitativos. Para ello, contamos con los diarios de entrenamiento para verificar la efectividad del entrenamiento estratégico-metacognitivo. Como ya indicamos en el capítulo 7 sobre metodología, para analizar los datos cualitativos hemos seguido a Hitchcock y Hughes (1989) y Allwright y Bailey (1991). El análisis de los datos cualitativos implica una lectura reiterada del material, en este caso los diarios de aprendizaje. Posteriormente, creamos categorías a partir de los diarios y las verificamos con los datos.

En general, la evaluación de los diarios nos permitió conocer la evolución de los participantes respecto al entrenamiento metacognitivo. Desde el primer entrenamiento podemos observar cómo los participantes reflexionan sobre los beneficios que el entrenamiento estratégico-metacognitivo va a tener o ya tiene en sus procesos de lectura (Tabla 8.4), pero también en otros aspectos como la realización de exámenes, deberes y ayuda en otras asignaturas (Tabla 8.5).

A medida que va avanzando el entrenamiento, vemos como sus comentarios sobre los beneficios del entrenamiento en lectura se vuelven no sólo más comunes, sino también más maduros, y son conscientes de la ayuda que las estrategias pueden tener en diferentes aspectos de su vida académica (Tabla 8.6).

Tabla 8.4

Fragmentos de los diarios de entrenamiento. Grupo AICLE e ILE. Categoría: proceso de lectura

- “Puedes leer más rápido.”
- “Es más fácil y rápido contestar.”
- “Sabremos enfrentarnos a un texto y contestar mejor.”
- “Leemos lo importante y más rápido.”
- “Leer más rápido y saber qué contestar.”

Tabla 8.5

Fragmentos de los diarios de entrenamiento. Grupo AICLE e ILE. Categorías: realización de deberes y ayuda en otras asignaturas

- “Te enseña tácticas para los exámenes.”
- “Puedes aprender otras cosas con lo que sabes.”
- “Cuesta menos responder a las preguntas.”
- “Te ayuda en otras asignaturas”
- “Te ayuda a realizar las actividades”
- “Haces mejor los deberes y los exámenes.”
- “Porque te ayuda a sacar buenas notas. Te ayuda en otras asignaturas.”

Tabla 8.6

Fragmentos de los diarios de entrenamiento. Grupo AICLE e ILE. Categorías: realización de deberes y ayuda en otras asignaturas

- “Ejercita mi memoria.”
- “Me ayuda a pensar.”
- “Me ayuda a recordar las cosas que sabía.”
- “Te ayuda a reforzar tus conocimientos anteriores.”
- “Recuerdas mejor lo que ya has hecho.”
- “Puedo contestar más rápido.”
- “Sirve para otras asignaturas.”
- “Aprendes mejor.”
- “Porque me ayuda a hacer los deberes.”
- “Las estrategias te ayudan a entender mejor lo que leemos.”
- “Nos enseñan a estudiar.”
- “Ayudan a leer y obtener información.”

Además, es importante recalcar que no observamos diferencias entre los grupos del contexto AICLE e ILE en lo que respecta a los comentarios del diario. En ambos contextos se producen comentarios muy similares y sobre los mismos beneficios. En definitiva, los datos cualitativos que hemos recogido sirven para respaldar los datos cuantitativos que acabamos de analizar y que reflejan la efectividad del entrenamiento estratégico-metacognitivo que hemos planteado en esta tesis.

8.2.1.2. Efecto longitudinal del entrenamiento

Hipótesis 1.3. Se espera que el efecto longitudinal del entrenamiento sea positivo y que los grupos experimentales sigan manteniendo las diferencias respecto a los grupos de control en los post-tests retrasados.

Para estudiar esta hipótesis, realizaremos un análisis de covarianza de medidas repetidas, teniendo en cuenta los tres contextos, midiendo el post-test inmediato y el post-

test retrasado y considerando como covariable el pre-test, para controlar las diferencias iniciales en los grupos. Con todo ello, podremos analizar de manera robusta el efecto a largo plazo del entrenamiento. Posteriormente nos centraremos en el estudio de los contextos AICLE+ e ILE y los efectos del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el segundo año.

Nuestro primer ANCOVA de medidas repetidas, por tanto, incluye como variable independiente el grupo (experimental AICLE+, control AICLE+, experimental AICLE, control AICLE, experimental ILE y control ILE) y como variable dependiente el resultado en la prueba metacognitiva en dos momentos: post-test inmediato y post-test retrasado. Utilizaremos el resultado en el pre-test como covariable.

Antes de presentar los resultados, vamos a estudiar los supuestos del ANCOVA de medidas repetidas. Como sólo contamos con dos medidas, asumimos que nuestros datos cumplen la condición de esfericidad (Larson-Hall, 2010). Respecto a la igualdad de varianzas, la prueba de Levene (Apéndice W) arroja un valor de 0,670 en el post-test inmediato y de 0,541 en el post-test retrasado por lo que podemos continuar con nuestro análisis a nivel paramétrico.

Las medias marginales estimadas en el post-test inmediato y el post-test retrasado aparecen en el Gráfico 8.3.

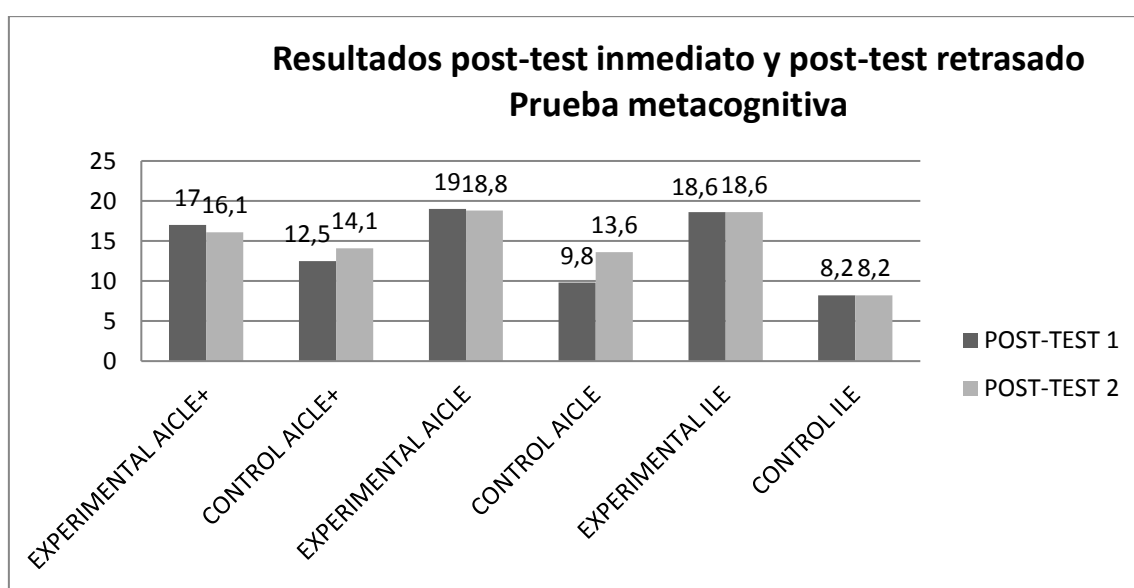


Gráfico 8.3. Medias marginales estimadas en el post-test inmediato y el post-test retrasado en la prueba metacognitiva.

Comenzaremos estudiando las diferencias intra-sujetos, es decir los cambios dentro de los grupos. Recordamos que los factores intra-sujetos es “a variable which is repeated among the participants” (Larson-Hall, 2010, p. 404). La Tabla 8.7 nos muestra que hay diferencias significativas en la variable grupo $F(1, 5) = 7,012, p < 0,000$.

Tabla 8.7

Pruebas de contrastes intra-sujetos en el post-test inmediato y retrasado en la prueba metacognitiva

Origen	Meta-cognitiva	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Metacognitiva	Lineal	66,73	1	66,73	10,441	,001	,04
Metacognitiva	* Lineal	23,79	1	23,79	3,722	,055	,02
Pre1_Glaciares_TOTAL_273							
Metacognitiva * Grupo_2	Lineal	224,08	5	44,82	7,012	,000	,13
Error (Metacognitiva)	Lineal	1482,77	232	6,39			

Dado que el ANCOVA de medidas repetidas no aporta más datos, es decir, no permite pruebas *post-hoc*, aplicamos la prueba T de Student para muestras relacionadas para comprobar las diferencias dentro de cada uno de los seis grupos entre el post-test inmediato (post-test 1) y el post-test retrasado (post-test 2). Los resultados de las pruebas se encuentran recogidos en los apéndices.

- Grupo experimental AICLE+, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre la media del post-test inmediato y la media del post-test retrasado ($p = 0,023$) a favor del post-test inmediato (Apéndice X).
- Considerando el grupo control AICLE+, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre la media del post-test inmediato y la media del post-test retrasado ($p = 0,001$) a favor del post-test retrasado (Apéndice Y).
- Si consideramos el grupo experimental AICLE, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test inmediato y el post-test retrasado ($p = 0,855$). No hay diferencias seis meses después del entrenamiento (Apéndice Z).
- Para el grupo control del contexto AICLE, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test inmediato y el post-test retrasado

($p < 0,000$) a favor del post-test retrasado (Apéndice AA).

- En el contexto ILE, para el grupo experimental, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test inmediato y el post-test retrasado, con un nivel de significación $p = 0,711$ (Apéndice BB).
- Por último, para el grupo control del contexto ILE, no encontramos diferencias significativas entre el post-test inmediato y el post-test retrasado, con un nivel de significación de $p = 0,806$ (Apéndice CC).

Estos datos indican que el tiempo transcurrido entre los post-tests influyó positivamente en los grupos de experimentales de los contextos AICLE+ y AICLE. En el grupo experimental AICLE+, la mejora que hubo en el post-test 1 no se mantuvo en el post-test retrasado.

Respecto a los efectos inter-sujetos, es decir, las diferencias entre grupos, la Tabla 8.8 muestra una diferencia estadísticamente significativa $F(1, 5) = 54,878$, $p < 0,000$.

Tabla 8.8

Pruebas de efecto inter-sujetos en el post-test inmediato y retrasado en la prueba metacognitiva

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	9661,07	1	9661,07	519,909	,000	,69
Pre1_Glaciares_TOTAL_273	2844,02	1	2844,02	153,051	,000	,40
Grupo_2	5098,80	5	1019,76	54,878	,000	,54
Error	4311,08	232	18,58			

En la Tabla 8.9 muestra entre qué grupos hay diferencias significativas. Comenzaremos por estudiar las diferencias dentro de cada contexto educativo:

- En el contexto AICLE+, el grupo experimental supera al control ($p < 0,000$).
- En el contexto AICLE, el grupo experimental supera al control. ($p < 0,000$).

- Finalmente, en el contexto ILE, el grupo experimental supera al control ($p < 0,000$).

Estas diferencias, que ya encontrábamos cuando analizábamos el post-test inmediato, vemos que se mantienen a largo plazo, lo cual resulta muy positivo. Los grupos experimentales superan a los de control con diferencias estadísticamente significativas ocho meses después de la finalización del entrenamiento.

Respecto a las diferencias entre los tres grupos experimentales:

- Encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental AICLE ($p = 0,008$) a favor del grupo experimental AICLE.
- Entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental ILE también encontramos diferencias significativas ($p = 0,034$) a favor del grupo experimental ILE.
- No aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE y el grupo experimental ILE ($p = 1$).

En definitiva, nuestra hipótesis se cumple, ya que el entrenamiento sigue teniendo un fuerte impacto en los grupos experimentales a largo plazo. Otro dato a destacar es que parece que el entrenamiento estratégico-metacognitivo es más efectivo en los contextos AICLE e ILE que AICLE+.

A continuación, estudiamos el efecto del segundo año de entrenamiento. Recordamos que contamos con los datos del contexto AICLE+ e ILE para este contraste. En primer lugar, vamos a estudiar los resultados en el segundo año de entrenamiento mediante un ANCOVA de un factor, para posteriormente realizar un ANCOVA de medidas repetidas con los resultados de los dos años de entrenamiento.

Para el primer ANCOVA, empleamos como variable dependiente el resultado de la prueba metacognitiva en el post-test del segundo año al que hemos llamado post-test 3. La variable independiente son los cuatro grupos que continuaron con el entrenamiento (experimental AICLE+, control AICLE+, experimental ILE y control ILE). Introducimos como covariable en el análisis los resultados del post-test retrasado, que nos servirá como pre-test de este análisis para controlar los efectos de las diferencias iniciales en los grupos.

Tabla 8.9

Comparaciones por parejas en el post-test inmediato y el post-test retrasado en la prueba metacognitiva

(I) 6 Grupos	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL AICLE	CONTROL AICLE	7,21*	,83	,000	4,74	9,68
	EXPERIMENTAL ILE	,32	,64	1,000	-1,58	2,22
	CONTROL ILE	10,70*	,86	,000	8,15	13,23
	CONTROL +AICLE	5,59*	,63	,000	3,74	7,44
	EXPERIMENTAL +AICLE	2,33*	,66	,008	,37	4,29
CONTROL AICLE	EXPERIMENTAL AICLE	-7,21*	,83	,000	-9,68	-4,74
	EXPERIMENTAL ILE	-6,89*	,81	,000	-9,31	-4,48
	CONTROL ILE	3,48*	,99	,008	,54	6,43
	CONTROL +AICLE	-1,62	,83	,775	-4,08	,84
	EXPERIMENTAL +AICLE	-4,88*	,85	,000	-7,40	-2,37
EXPERIMENTAL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	-,32	,64	1,000	-2,22	1,58
	CONTROL AICLE	6,89*	,81	,000	4,48	9,31
	CONTROL ILE	10,38*	,84	,000	7,88	12,88
	CONTROL +AICLE	5,27*	,62	,000	3,44	7,10
	EXPERIMENTAL +AICLE	2,01*	,65	,034	,08	3,94
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	-10,70*	,86	,000	-13,23	-8,16
	CONTROL AICLE	-3,48*	,99	,008	-6,43	-,54
	EXPERIMENTAL ILE	-10,38*	,84	,000	-12,88	-7,88
	CONTROL +AICLE	-5,11*	,84	,000	-7,58	-2,63
	EXPERIMENTAL +AICLE	-8,37*	,86	,000	-10,92	-5,82
CONTROL +AICLE	EXPERIMENTAL AICLE	-5,59*	,62	,000	-7,44	-3,74
	CONTROL AICLE	1,62	,83	,775	-,84	4,08
	EXPERIMENTAL ILE	-5,27*	,62	,000	-7,10	-3,44
	CONTROL ILE	5,11*	,84	,000	2,63	7,58
	EXPERIMENTAL +AICLE	-3,26*	,59	,000	-5,03	-1,50
EXPERIMENTAL +AICLE	EXPERIMENTAL AICLE	-2,33*	,66	,008	-4,29	-,37
	CONTROL AICLE	4,88*	,85	,000	2,37	7,40
	EXPERIMENTAL ILE	-2,01*	,65	,034	-3,94	-,08
	CONTROL ILE	8,37*	,86	,000	5,82	10,92
	CONTROL +AICLE	3,26*	,59	,000	1,50	5,03

Notas: Se basa en medias marginales estimadas
 *. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.
 b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

El resultado de la prueba de Levene arroja un nivel de significación $p = 0,000$ (Apéndice DD), luego retomaremos este análisis con un enfoque no paramétrico mediante la prueba U de Mann-Whitney. La Tabla 8.10 muestra los rangos promedios y la suma de rangos y la Tabla 8.11 recoge los resultados de la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 8.10

Rangos en la prueba U de Mann-Whitney en la prueba metacognitiva en el segundo año

Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Prueba Glaciares Total Pre2			
EXPERIMENTAL ILE	49	45,36	2222,50
CONTROL ILE	22	15,16	333,50
Total	71		
Prueba Glaciares Total Post2			
EXPERIMENTAL ILE	50	45,11	2255,50
CONTROL ILE	20	11,48	229,50
Total	70		
Prueba Glaciares Total Pre2			
CONTROL AICLE+	71	56,99	4046,50
EXPERIMENTAL AICLE+	50	66,69	3334,50
Total	121		
Prueba Glaciares Total Post2			
CONTROL AICLE+	67	60,19	4032,50
EXPERIMENTAL AICLE+	47	53,67	2522,50
Total	114		

Tabla 8.11

Prueba U de Mann-Whitney en la prueba metacognitiva en el segundo año. Estadísticos de prueba

	Prueba Glaciares Total Pre2 ILE	Prueba Glaciares Total Post2 ILE	Prueba Glaciares Total Pre2 AICLE+	Prueba Glaciares Total Post2 AICLE+
U de Mann-Whitney	80,50	19,50	1490,50	1394,50
W de Wilcoxon	333,50	229,50	4046,50	2522,50
Z	-5,71	-6,28	-1,45	-1,04
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,134	,299

- Considerando el contexto educativo AICLE+, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control en el momento del pre-test ($p = 0,134$) ni en el momento del post-test ($p = 0,299$) del segundo año de entrenamiento.

- Considerando el contexto educativo ILE, encontramos diferencias significativas entre el grupo experimental y control en el momento del pre-test ($p < 0,000$) y en el momento de post-test ($p < 0,000$) del segundo año de entrenamiento. En ambos casos, la diferencia es a favor del grupo experimental.
- Si comparamos los grupos experimentales de los dos contextos educativos (ver Tablas 8.12 y 8.13), observamos que en el momento del pre-test no había diferencias significativas entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental ILE ($p = 0,143$), mientras que en el post-test aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,000$) a favor del grupo experimental ILE.

Tabla 8.12

Rangos en la prueba U de Mann-Whitney en la prueba metacognitiva en el segundo año

4 Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Prueba Glaciares Total Pre2			
EXPERIMENTAL ILE	49	54,27	2659,00
EXPERIMENTAL AICLE+	50	45,82	2291,00
Total	99		
Prueba Glaciares Total Post2			
EXPERIMENTAL ILE	50	66,89	3344,50
EXPERIMENTAL AICLE+	47	29,97	1408,50
Total	97		

Tabla 8.13

Prueba U de Mann-Whitney en la prueba metacognitiva en el segundo año

	Prueba Glaciares Total Pre2	Prueba Glaciares Total Post2
U de Mann-Whitney	1016,00	280,50
W de Wilcoxon	2291,00	1408,50
Z	-1,46	-6,48
Sig. asintótica (bilateral)	,143	,000

En definitiva, tomando en cuenta sólo el segundo año de entrenamiento, podemos afirmar que el entrenamiento estratégico-metacognitivo es altamente efectivo en el contexto ILE, ya que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo

control y experimental, y, además, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE+ e ILE, a favor del segundo.

Para terminar este apartado, vamos a realizar un ANCOVA de medidas repetidas, empleando como variable dependiente los resultados en la prueba metacognitiva en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3. La variable independiente es el grupo con cuatro niveles: experimental AICLE+, control AICLE+, experimental ILE y control ILE. Continuaremos utilizando como covariable el resultado del pre-test, para controlar así las diferencias iniciales entre los grupos.

Antes de continuar con el análisis, comprobamos que no se violan las condiciones del ANCOVA de medidas repetidas. No se cumple la condición de esfericidad (W de Mauchly), ya que la probabilidad asociada es 0,002. Utilizaremos, entonces el estadístico Greenhouse-Geisser para interpretar los efectos intra-sujetos siguiendo a Larson-Hall (2010) (ver sección 7.3.6 Tipos de análisis y pruebas estadísticas).

El Gráfico 8.4 muestra las medias marginales estimadas para los tres momentos de medición (Post-test 1, post-test 2 y post-test 3).

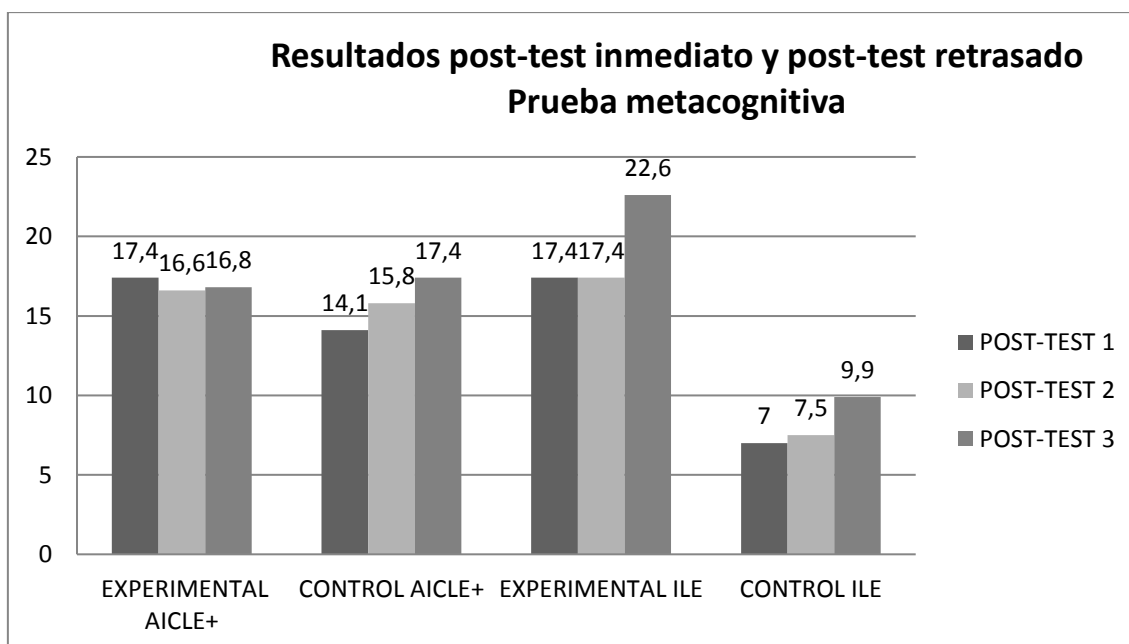


Gráfico 8.4. Medias en la prueba metacognitiva en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3

Respecto a los efectos intra-sujetos, observamos en la Tabla 8.14 una diferencia estadísticamente significativa en la prueba metacognitiva $F(1,865, 305,815) = 48,075, p < 0,000$.

Tabla 8.14

Pruebas de efecto intra-sujetos en la prueba metacognitiva

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Metacognitiva						
Esfericidad asumida	566,19	2	283,09	48,075	,000	,23
Greenhouse-Geisser	566,19	1,87	303,63	48,075	,000	,23
Huynh-Feldt	566,19	1,92	294,91	48,075	,000	,23
Límite inferior	566,19	1,00	566,19	48,075	,000	,23
Metacognitiva * Grupo_2a						
Esfericidad asumida	533,31	6	88,89	15,095	,000	,22
Greenhouse-Geisser	533,31	5,59	95,33	15,095	,000	,22
Huynh-Feldt	533,31	5,76	92,60	15,095	,000	,22
Límite inferior	533,31	3,00	177,771	15,095	,000	,22
Error (meta-cognitiva)						
Esfericidad asumida	1931,44	33	5,89			
Greenhouse-Geisser	1931,44	305,82	6,32			
Huynh-Feldt	1931,44	314,85	6,13			
Límite inferior	1931,44	164,00	11,78			

Nota: Medida MEASURE_1.

Si consideramos los efectos inter-sujetos, la Tabla 8.15 muestra una diferencia estadísticamente significativa para la variable grupo, $F(1, 3) = 37,029, p < 0,000$.

Tabla 8.15

Pruebas de efectos inter-sujetos en la prueba metacognitiva. Medida: MEASURE_1. Variable transformada: Promedio.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de centralidad	Potencia no observada ^a
Intersección	87405,84	1	87405,84	2192,899	,000	,93	2192,80	1,00
Grupo_2a	4427,83	3	1475,94	37,029	,000	,40	111,00	1,00
Error	6536,81	164	39,86					

Nota: a. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$.

En la Tabla 8.17 se observa que no hay diferencias entre el momento 1 y 2 ($p = 0,677$), apareciendo entre el momento 2 y 3 ($p < 0,000$). Esto significa que no hay cambios entre el final del entrenamiento 1 (post-test 1) y el inicio del entrenamiento del

segundo año (post-test 2); sin embargo, sí hay diferencias entre el post-test 2 y el post-test 3 ($p < 0,000$), entre los cuales se produce la segunda fase de aplicación del entrenamiento estratégico-metacognitivo.

Tabla 8.16

Medias marginales estimadas en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3

Metacognitiva	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1	13,96	,40	13,18	14,75
2	14,32	,37	13,59	15,05
3	16,68	,32	16,05	17,32

Tabla 8.17

Comparaciones por parejas en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3

(I) metacognitiva	(J) metacognitiva	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	-,36	,29	,677	-1,07	,35
	3	-2,72*	,34	,000	-3,54	-1,90
2	1	,36	,29	,677	-,35	1,07
	3	-2,36*	,27	,000	-3,01	-1,71
3	1	2,72*	,34	,000	1,90	3,54
	2	2,36*	,27	,000	1,71	3,02

Notas: Se basa en medias marginales estimadas.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

La Tabla 8.18 muestra entre qué grupos se producen diferencias estadísticamente significativas. Comenzamos por las diferencias dentro de cada contexto educativo:

- Si consideramos el contexto AICLE+, no aparecen diferencias entre el grupo experimental y el grupo control ($p = 0,721$).
- Dentro del contexto ILE, sí hay diferencias significativas entre el grupo experimental y el control ($p < 0,000$) a favor del primero.

Al fijarnos en los grupos experimentales, AICLE+ e ILE, la Tabla 8.15 recoge que hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental ILE ($p = 0,035$). Esta diferencia es a favor del grupo experimental

ILE, lo que nos indica que, longitudinalmente, es el grupo que más se beneficia del entrenamiento estratégico-metacognitivo.

Tabla 8.18

Comparaciones por parejas en la prueba metacognitiva

(I) 4 Grupos	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL ILE	CONTROL ILE	11,01*	1,06	,000	8,18	13,83
	CONTROL AICLE+	3,37*	,71	,000	1,48	5,26
	EXPERIMENTAL AICLE+	2,16*	,77	,035	,10	4,23
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL ILE	-11,01*	1,06	,000	-13,83	-8,18
	CONTROL AICLE+	-7,64*	1,02	,000	-10,37	-4,91
	EXPERIMENTAL AICLE+	-8,85*	1,07	,000	-11,70	-5,10
CONTROL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	-3,37*	,71	,000	-5,26	-1,48
	CONTROL ILE	7,64*	1,02	,000	4,91	10,37
	EXPERIMENTAL AICLE+	-1,21	,72	,576	-3,13	,72
EXPERIMENTAL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	-2,16*	,77	,035	-4,23	-,10
	CONTROL ILE	8,85*	1,07	,000	5,10	11,70
	CONTROL AICLE+	1,21	,72	,576	-,72	3,13

Notas: Se basa en medias marginales estimadas.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

8.2.1.3. Efecto del entrenamiento en la prueba de lectura crítica

Hipótesis 1.4. Se espera que los grupos experimentales mejoren las puntuaciones en la prueba de pensamiento crítico respecto a los grupos de control.

Para responder a esta hipótesis, realizamos un ANCOVA con el resultado en la prueba de pensamiento crítico en el post-test como variable dependiente y los cuatro grupos (experimental AICLE+, experimental ILE, control AICLE+ y control ILE) como variable independiente. La covariable será el resultado del pre-test para controlar las diferencias iniciales.

Comprobamos que se cumplen las condiciones del ANCOVA. El resultado de la prueba de Levene ($p = 0,460$) nos indica que podemos continuar con el análisis, ya que se supera la condición de la homogeneidad de las varianzas (Apéndice EE).

La Tabla 8.19 muestra diferencias estadísticamente significativas para la variable grupo $F(1, 3) = 138,850$, $p < 0,000$ y un valor de Eta parcial al cuadrado de 0,703. Las pruebas *post-hoc* nos indicarán entre qué grupos se producen las diferencias.

Tabla 8.19

Pruebas de efecto inter-sujetos en el post-test 3 en la prueba de pensamiento crítico

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	1950,68 ^a	4	487,67	105,945	,000	,71	423,78	1,00
Intersección	1100,69	1	1100,70	239,123	,000	,58	239,12	1,00
Pre2_Pensamiento_cri- tico_TOTAL_716	196,46	1	196,46	42,680	,000	,20	42,68	1,00
Grupo_2a	1917,39	3	639,13	138,850	,000	,70	416,55	1,00
Error	810,14	176	4,60					
Total	13636,00	181						
Total corregido	2760,81	180						

Notas: Variable dependiente: Post2_Pensamiento_critico_TOTAL_719.

a. R al cuadrado = ,707 (R al cuadrado ajustada = ,700).

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

El Gráfico 8.5 incluye las medias marginales estimadas, es decir, las medias ajustadas con los resultados del pre-test. Recordamos que la puntuación máxima en la prueba de lectura crítica, sumando la parte 1 y la parte 2, era de 16 puntos.

Comenzamos por analizar las diferencias dentro de cada contexto educativo. La Tabla 8.20 muestra estos contrastes:

- Dentro del contexto AICLE+, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental ($p < 0,000$) a favor del grupo experimental.
- Considerando el contexto ILE, también existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental ($p < 0,000$) a favor del grupo experimental.

Si atendemos a las diferencias entre los dos grupos experimentales de los dos contextos, vemos que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el contexto experimental ILE y el contexto experimental AICLE+ ($p < 0,000$), a favor del grupo experimental ILE. Además, no aparecen diferencias estadísticamente significativas

entre los grupos de control ($p = 0,088$). Conviene recordar que esta prueba sólo se realizaba en el segundo año de entrenamiento, de ahí que existan dos únicas medidas de la misma.

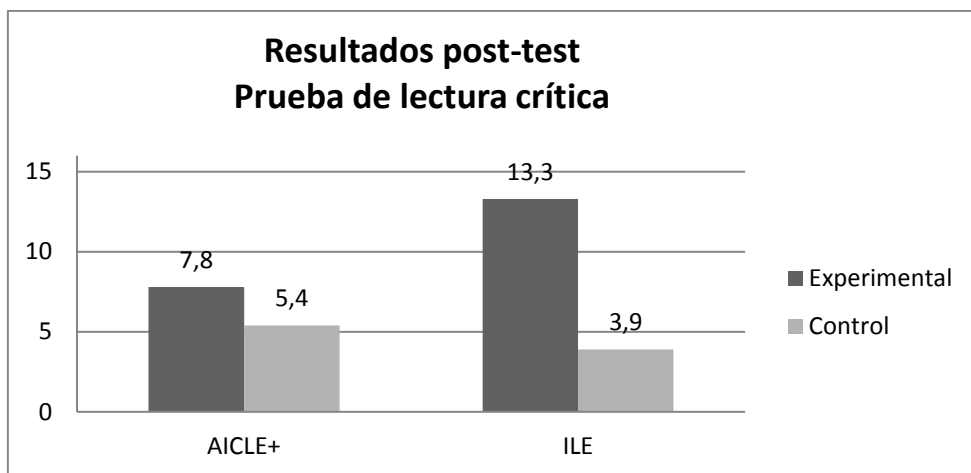


Gráfico 8.5. Puntuaciones medias en el post-test en la prueba de lectura crítica.

Tabla 8.20

Comparaciones por parejas en el post-test en la prueba de pensamiento crítico

(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
4 Grupos						
EXPERIMENTAL ILE	CONTROL ILE	9,39*	,58	,000	7,83	10,94
	CONTROL AICLE+	7,89*	,46	,000	6,67	9,11
	EXPERIMENTAL AICLE+	5,44*	,48	,000	4,17	6,71
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL ILE	-9,39*	,58	,000	-10,94	-7,83
	CONTROL AICLE+	-1,49	,61	,088	-3,11	,12
	EXPERIMENTAL AICLE+	-3,95*	,62	,000	-5,59	-2,30
CONTROL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	-7,89*	,46	,000	-9,11	-6,67
	CONTROL ILE	1,49	,61	,088	-,12	3,11
	EXPERIMENTAL AICLE+	-2,45*	,41	,000	-3,54	-1,37
EXPERIMENTAL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	-5,44*	,48	,000	-6,71	-4,17
	CONTROL ILE	3,95*	,62	,000	2,30	5,59
	CONTROL AICLE+	2,45*	,41	,000	1,37	3,54

Notas: Variable dependiente: Post2_Pensamiento_critico_TOTAL_719.

Se basa en medias marginales estimadas.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

En definitiva, el trabajo en la estrategia de pensamiento crítico ha sido efectivo en ambos contextos educativo AICLE+ e ILE, ya que los dos grupos experimentales mejoran respecto a los grupos de control con diferencias estadísticamente significativas.

El entrenamiento es más efectivo en el contexto ILE, porque en este contexto el grupo experimental supera con diferencias significativas al grupo experimental AICLE+.

8.2.2. Pregunta de investigación 2: efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el uso de estrategias

Pregunta de investigación 2: ¿Cuál es el efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el uso de estrategias de lectura en inglés?

Este apartado estudia el efecto del entrenamiento en la utilización de estrategias de lectura en inglés, medido a través del cuestionario de estrategias. Recordamos que, como señala Macaro (2010), para que un entrenamiento estratégico-metacognitivo sea efectivo, tiene que haber, además, cambios en el comportamiento estratégico de los participantes. Por lo tanto, estudiaremos si los participantes de los grupos experimentales mejoran significativamente respecto a los grupos de control en el cuestionario de estrategias. Esto indicaría que, no sólo se ha producido mejoría en la prueba metacognitiva y en la prueba de lectura estratégica, sino que los participantes de los grupos experimentales han cambiado conscientemente su comportamiento estratégico y así lo reportan en el cuestionario. Sin embargo, es interesante señalar que el cuestionario recoge las estrategias que los participantes *dicen utilizar* y esto no significa que necesariamente las *utilicen*.

Comenzaremos por la hipótesis 2.1 que estudia la diferencia entre el grupo experimental y control de los tres contextos educativos. Posteriormente, la hipótesis 2.2 trata sobre las diferencias entre contextos educativos y, finalmente, la hipótesis 2.3 sobre el efecto longitudinal del entrenamiento.

8.2.2.1. Efecto del entrenamiento en el uso de estrategias en el post-test inmediato

Hipótesis 2.1. Debido al efecto del entrenamiento se espera que el grupo experimental mejore significativamente respecto al grupo control en el uso de estrategias, incluyendo en ambos los tres contextos de estudio.

A continuación, estudiamos el efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el uso de las estrategias que los estudiantes dicen utilizar en el cuestionario de estrategias. En este primer análisis, no tenemos en cuenta el contexto educativo. Para calcular las diferencias efectuaremos un ANCOVA con el grupo experimental y control como variable independiente y la puntuación en el cuestionario de estrategias en el post-test inmediato como variable dependiente. El resultado del cuestionario en el pre-test se utilizará como covariable en el análisis, para controlar las diferencias iniciales entre los grupos.

En primer lugar, examinamos si se violan los supuestos paramétricos del ANCOVA. El resultado de la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas es de 0,021 (Apéndice FF). Este resultado, al ser menor de 0,05, nos impide seguir con el análisis paramétrico, por lo que analizaremos este apartado con un enfoque no paramétrico, mediante la prueba de U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Cuando hemos analizado el diseño (capítulo 7), hemos indicado que la mejor alternativa no paramétrica para dos muestras independientes, como es el caso, es la U de Mann-Whitney ya que no hay alternativa no paramétrica equivalente al análisis de covarianza.

La Tabla 8.21 incluye el número de sujetos, los rangos promedios y la suma de rangos de cada grupo. La Tabla 8.22 considera los contrastes realizados en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Como se puede observar, en el pre-test no hay diferencias significativas entre el grupo control y experimental ($p = 0,643$), mientras que en el post-test observamos que el grupo experimental supera al control, con un nivel de significación de 0,014.

En definitiva, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en el entrenamiento en el post-test a favor del grupo experimental, sin que hubiera diferencias en el pre-test, por lo que nuestra hipótesis se confirma, y el grupo experimental mejora con diferencias estadísticamente significativas respecto al grupo control.

En la siguiente hipótesis, estudiaremos los contrastes entre los contextos educativos.

Tabla 8.21

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el grupo experimental y control en el cuestionario de estrategias

Tratamiento	N	Rango promedio	Suma de rangos
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1			
Experimental	150	136,46	20469,50
Control	126	140,92	17756,50
Total	276		
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1			
Experimental	153	150,22	22983,00
Control	125	126,38	15798,00
Total	278		

Tabla 8.22

Prueba U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias

	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1
U de Mann-Whitney	9144,50	7923,00
W de Wilcoxon	20469,50	15798,00
Z	-,46	-2,46
Sig. asintótica (bilateral)	,643	,014

Hipótesis 2.2. Se espera que haya diferencias entre los contextos educativos en el cuestionario de estrategias debido al efecto del entrenamiento.

Para analizar las diferencias entre los seis grupos, volvemos a plantear un ANCOVA, que tiene en cuenta los seis grupos como variable independiente y el resultado en el cuestionario de estrategias como variable dependiente, utilizando los resultados del pre-test como covariable en el análisis para controlar las diferencias iniciales entre los contextos educativos.

Comprobamos la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene cuyo resultado es 0,000, por lo que no se cumple este requisito para poder interpretar correctamente el ANCOVA (Apéndice GG). Pasamos a realizar este contraste con un enfoque no paramétrico, por medio de la prueba U de Mann-Whitney, como en el apartado anterior. Comenzaremos estudiando los contrastes dentro de los contextos educativos entre los grupos experimental y control.

Respecto al contexto educativo AICLE+, como refleja la Tabla 8.24, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el pre-test, con un nivel de significación de 0,101 y tampoco en el post-test ($p = 0,143$).

Tabla 8.23

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. AICLE+

6 Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1			
CONTROL +AICLE	75	67,34	5050,50
EXPERIMENTAL +AICLE	50	56,49	2824,50
Total	125		
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1			
CONTROL +AICLE	77	67,85	5224,50
EXPERIMENTAL +AICLE	50	58,07	2903,50
Total	127		

Tabla 8.24

Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. AICLE+

	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1
U de Mann-Whitney	1549,50	1628,50
W de Wilcoxon	2824,50	2903,50
Z	-1,642	-1,47
Sig. asintótica (bilateral)	,101	,143

Nota: Variable de agrupación: 6 Grupos.

Si consideramos el contexto AICLE, en la Tabla 8.25 aparecen los datos referidos al pre-test y al post-test. Los resultados muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas en el momento del pre-test ($p = 0,746$) y sí en el post-test inmediato ($p = 0,019$), en donde el grupo experimental supera al control (ver Tabla 8.26).

Tabla 8.25

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. AICLE

6 Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1			
EXPERIMENTAL AICLE	46	37,10	1706,50
CONTROL AICLE	26	35,44	921,50
Total	72		
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1			
EXPERIMENTAL AICLE	48	41,19	1977,00
CONTROL AICLE	25	28,96	724,00
Total	73		

Tabla 8.26

Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. AICLE

	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1
U de Mann-Whitney	570,50	399,00
W de Wilcoxon	921,50	724,00
Z	-,32	-2,35
Sig. asintótica (bilateral)	,746	,019

Nota: Variable de agrupación: 6 Grupos.

Para finalizar, en el contexto ILE, la Tabla 8.28 muestra que no hay diferencias estadísticamente significativas en el momento del pre-test ($p = 0,629$), ni en el momento del post-test, donde el nivel de significación es de 0,089.

Tabla 8.27

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. ILE

6 Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1			
EXPERIMENTAL ILE	52	38,14	1983,50
CONTROL ILE	25	40,78	1019,50
Total	77		
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1			
EXPERIMENTAL ILE	53	41,33	2190,50
CONTROL ILE	23	31,98	735,50
Total	76		

Tabla 8.28

Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. ILE

	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1
U de Mann-Whitney	605,50	459,50
W de Wilcoxon	1983,50	735,50
Z	-,49	-1,70
Sig. asintótica (bilateral)	,629	,089

Nota: a. Variable de agrupación: 6 Grupos.

En definitiva, en estos datos sólo se aprecia la influencia del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el contexto AICLE, en el que encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control, a favor del primero. El entrenamiento parece no influir en las respuestas de los participantes en el cuestionario de estrategias en los contextos AICLE+ e ILE.

Para concluir con esta hipótesis, estudiamos las posibles diferencias entre los grupos experimentales de los tres contextos. Para ello efectuamos un ANCOVA siendo la variable dependiente la puntuación en el cuestionario de estrategias en el post-test inmediato y la variable independiente los tres grupos experimentales (AICLE+, AICLE e ILE). Utilizamos la puntuación en el cuestionario de estrategias en el pre-test como covariable en el análisis para controlar las diferencias iniciales. Como el resultado de la prueba de Levene es de 0,000 (Apéndice HH) no podemos continuar con el análisis paramétrico. Luego, repetimos los procedimientos no paramétricos con las variables experimental AICLE+, experimental AICLE y experimental ILE.

Comenzamos por el contraste experimental AICLE+-experimental AICLE. Como recoge la Tabla 8.30, hay diferencias estadísticamente significativas en el momento del pre-test ($p = 0,012$) y del post-test inmediato ($p < 0,000$). En ambos momentos, las diferencias son a favor del grupo experimental AICLE (ver Tabla 8.29). En este caso debemos ser cautos para interpretar los resultados, ya que existen diferencias iniciales antes del entrenamiento.

Tabla 8.29

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE+ y experimental AICLE

6 Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1			
EXPERIMENTAL AICLE	46	55,97	2574,50
EXPERIMENTAL +AICLE	50	41,63	2081,50
Total	96		
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1			
EXPERIMENTAL AICLE	48	61,39	2946,50
EXPERIMENTAL +AICLE	50	38,09	1904,50
Total	98		

Tabla 8.30

Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE+ y experimental AICLE

	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1
U de Mann-Whitney	806,50	629,50
W de Wilcoxon	2081,50	1904,50
Z	-2,52	-4,06
Sig. asintótica (bilateral)	,012	,000

Nota: Variable de agrupación: 6 Grupos.

El siguiente contraste es entre el contexto AICLE+ e ILE. En la Tabla 8.32 podemos observar que en el momento del pre-test hay diferencias significativas con un valor de p de 0,042. Las diferencias se incrementan en el momento del post-test inmediato con un nivel de significación de 0,006. En ambos momentos, las diferencias son a favor del grupo experimental ILE (ver Tabla 8.31).

Tabla 8.31

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE+-experimental ILE

6 Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1			
EXPERIMENTAL ILE	52	57,33	2981,00
EXPERIMENTAL +AICLE	50	45,44	2272,00
Total	102		
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1			
EXPERIMENTAL ILE	53	59,80	3169,50
EXPERIMENTAL +AICLE	50	43,73	2186,50
Total	103		

Tabla 8.32

Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE+ y experimental ILE

	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1
U de Mann-Whitney	997,00	911,50
W de Wilcoxon	2272,00	2186,50
Z	-2,03	-2,73
Sig. asintótica (bilateral)	,042	,006

Nota: Variable de agrupación: 6 Grupos.

Finalmente incluimos el contraste entre el grupo experimental AICLE y el experimental ILE. La Tabla 8.34 muestra que no hay diferencias significativas en el pre-test ($p = 0,622$). Sin embargo, en el momento del post-test inmediato encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,020$) a favor del grupo experimental AICLE (ver Tabla 8.33).

Tabla 8.33

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE-experimental ILE

6 Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1			
EXPERIMENTAL AICLE	46	51,00	2346,00
EXPERIMENTAL ILE	52	48,17	2505,00
Total	98		
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1			
EXPERIMENTAL AICLE	48	58,09	2788,50
EXPERIMENTAL ILE	53	44,58	2362,50
Total	101		

Tabla 8.34

Prueba de U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en el cuestionario de estrategias. Grupos experimental AICLE y experimental ILE

	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1	Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1
U de Mann-Whitney	1127,00	931,50
W de Wilcoxon	2505,00	2362,50
Z	-,49	-2,32
Sig. asintótica (bilateral)	,622	,020

Nota: Variable de agrupación: 6 Grupos.

En definitiva, resumimos los resultados obtenidos en relación a esta hipótesis:

- El grupo experimental AICLE supera con diferencias estadísticamente significativas al grupo control AICLE.
- No encontramos diferencias significativas entre grupos experimentales y de control en los contextos AICLE+ e ILE.
- Comparando los grupos experimentales de los tres contextos, encontramos las siguientes diferencias estadísticamente significativas igual o por debajo de 0,05:
 - Entre el grupo experimental AICLE+ y experimental AICLE, a favor del grupo experimental AICLE.
 - Entre el grupo experimental AICLE+ y experimental ILE, a favor del grupo experimental ILE.
 - Entre el grupo experimental AICLE y el grupo experimental ILE, a favor del grupo experimental AICLE.

8.2.2.2. Efecto longitudinal del entrenamiento en el uso de estrategias

Hipótesis 2.3. Se espera que las diferencias entre los grupos de control y experimentales de los tres contextos se mantengan longitudinalmente.

Vamos a estudiar a continuación cómo evolucionan los grupos longitudinalmente respecto al cuestionario de estrategias. En primer lugar, analizaremos las diferencias en el post-test retrasado, entre los seis grupos de los tres contextos que forman el estudio, mediante un ANCOVA de medidas repetidas, tomando como variable dependiente el resultado en el cuestionario de estrategias en dos momentos post-test 1, post-test 2 y post-test 3. Recordamos que entre el pre-test y el post-test 1 se llevaron a cabo las siete primeras sesiones de entrenamiento y entre el post-test 2 y post-test 3 las últimas siete sesiones. La variable independiente será el grupo con cuatro niveles e incluiremos el

resultado del pre-test en el análisis como covariable para controlar las diferencias iniciales.

Observamos que se cumplen las condiciones del ANCOVA para interpretar los resultados de manera correcta. La prueba de esfericidad de Mauchly arroja un nivel de significación de 0,008 por lo que no se cumple la condición de esfericidad y recurriremos al estadístico de Greehouse-Geisser (Apéndice II).

Las medias marginales estimadas de los dos momentos aparecen en el Gráfico 8.6. La puntuación máxima del cuestionario de estrategias es de 40 puntos.

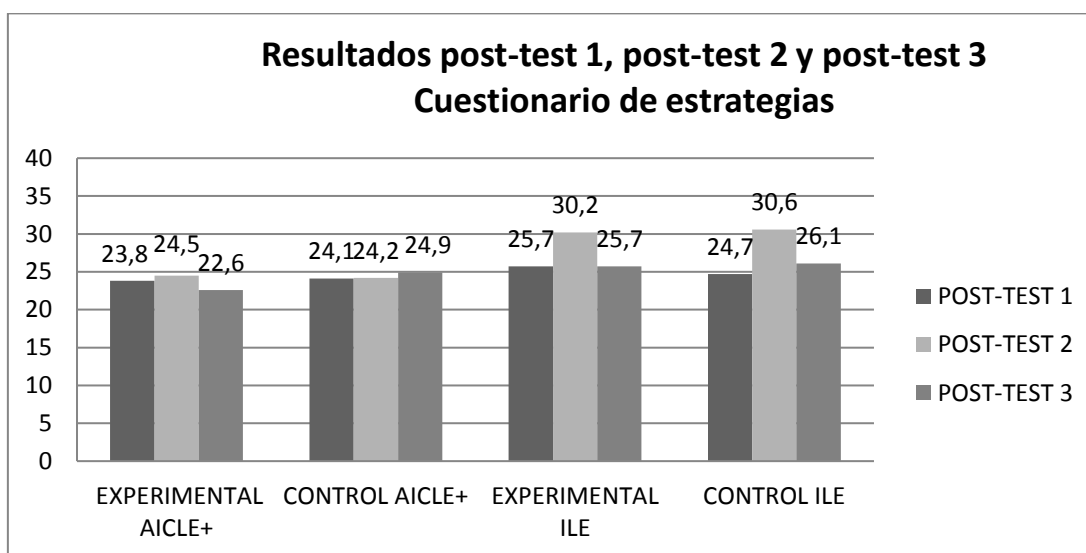


Gráfico 8.6. Medias marginales estimadas en el cuestionario de estrategias en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3

Comenzaremos por los efectos intra-sujetos, la Tabla 8.35 muestra que no hay diferencias estadísticamente significativas $F(1,886, 292,357) = 1,190, p < 0,304$. En definitiva, el entrenamiento estratégico-metacognitivo no ha resultado efectivo en cuanto a los efectos intra-sujetos. Es decir, no encontramos diferencias dentro de los grupos entre el post-test 1, el post-test 2 y el post-test 3.

Respecto a los efectos inter-sujetos, la Tabla 8.36 muestra que hay diferencias significativas en la variable Grupo: $F(3, 1) = 10,359, p < 0,000$. Las pruebas *post-hoc* nos indican entre qué grupos se producen los contrastes estadísticamente significativos (Ver Tabla 8.37). Tabla 8.36

Tabla 8.35

Pruebas de efectos intra-sujetos en la prueba metacognitiva

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Estrategias						
Esfericidad asumida	47,78	2	23,89	1,190	,306	,01
Greenhouse-Geisser	47,78	1,89	25,33	1,190	,304	,01
Huynh-Feldt	47,78	1,96	24,40	1,190	,305	,01
Límite inferior	47,78	1,00	47,78	1,190	,277	,01
Estrategias *						
Pre1_Estrategias_lectura_TOTAL_281						
Esfericidad asumida	73,30	2	36,65	1,826	,163	,01
Greenhouse-Geisser	73,30	1,89	38,86	1,826	,165	,01
Huynh-Feldt	73,30	1,96	37,44	1,826	,164	,01
Límite inferior	73,30	1,00	73,30	1,826	,179	,01
Estrategias * Grupo_2a						
Esfericidad asumida	628,30	6	104,72	5,216	,000	,09
Greenhouse-Geisser	628,30	5,66	111,04	5,216	,000	,09
Huynh-Feldt	628,30	5,87	106,97	5,216	,000	,09
Límite inferior	628,30	3,00	209,43	5,216	,002	,09
Error(Estrategias)						
Esfericidad asumida	6223,40	310	20,08			
Greenhouse-Geisser	6223,35	292,36	21,29			
Huynh-Feldt	6223,35	303,48	20,51			
Límite inferior	6223,35	155,00	40,15			

Nota: Medida MEASURE_1.

Tabla 8.36

Pruebas de efecto inter-sujetos en el cuestionario de estrategias

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	5165,49	1	5165,49	161,945	,000	,51
Pre1_Estrategias_lectura_TOTAL_281	1041,28	1	1041,28	32,645	,000	,14
Grupo_2a	991,22	3	330,41	10,359	,000	,17
Error	4943,97	155	31,90			

Nota: Medida MEASURE_1. Variable transformada Promedio.

Tabla 8.37

Comparaciones por parejas en el cuestionario de estrategias

(I) 4 Grupos	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL ILE	CONTROL ILE	,04	,90	1,000	-2,37	2,45
	CONTROL AICLE+	2,75*	,63	,000	1,07	4,44
	EXPERIMENTAL AICLE+	3,54*	,84	,000	1,30	5,77
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL ILE	-,04	,90	1,000	-2,45	2,37
	CONTROL AICLE+	2,72*	,84	,009	,47	4,97
	EXPERIMENTAL AICLE+	3,50*	1,01	,004	,81	6,19
CONTROL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	-2,75*	,63	,000	-4,44	-1,07
	CONTROL ILE	-2,72*	,84	,009	-4,97	-,47
	EXPERIMENTAL AICLE+	,78	,77	1,000	-1,26	2,83
EXPERIMENTAL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	-3,54*	,84	,000	-5,77	-1,30
	CONTROL ILE	-3,50*	1,01	,004	-6,19	-,81
	CONTROL AICLE+	-,78	,77	1,000	-2,83	1,26

Notas: Se basa en medias marginales estimadas.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Comenzaremos por estudiar las diferencias entre los grupos experimentales y de control en cada contexto educativo:

- Dentro del contexto AICLE+, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental ($p = 1$).
- Dentro del contexto ILE, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental ($p = 1$).

Si comparamos los grupos experimentales del contexto AICLE+ e ILE, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,000$) a favor del grupo experimental ILE.

Podemos concluir que, longitudinalmente, el entrenamiento estratégico-metacognitivo no tiene efecto en los dos contextos educativos ya que no hay diferencias entre los grupos experimentales y de control. Sin embargo, el grupo experimental ILE supera de manera significativa al grupo experimental AICLE+.

8.2.3. Pregunta de investigación 3: efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en las destrezas en inglés (comprensión oral y escrita y expresión escrita)

Pregunta de investigación 3. ¿En qué medida el entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés influye en la comprensión escrita? ¿En qué medida el entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés puede influir en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita)?

Con esta pregunta de investigación estudiamos la posibilidad de que el efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo pueda ser transferido, no sólo a la destreza que se trabaja en el entrenamiento, la comprensión lectora, sino a otras destrezas. Específicamente hemos estudiado la expresión escrita y la comprensión oral. La hipótesis 3.1 se centra en el análisis del efecto del entrenamiento en la comprensión lectora y la hipótesis 3.2 en la expresión escrita y comprensión oral. Es importante señalar que el grupo AICLE+ no completó la prueba de expresión escrita, por lo que, para los análisis de dicha destreza, sólo trabajaremos con los grupos AICLE e ILE.

8.2.3.1. Efecto del entrenamiento en la prueba de comprensión escrita en el post-test inmediato

Hipótesis 3.1. Se espera que el alumnado de grupos experimentales mejore en la prueba de comprensión lectora más que los grupos de control.

Estudiaremos a continuación el efecto que el entrenamiento tiene sobre la comprensión lectora general. Comenzaremos por el efecto en el post-test inmediato y, posteriormente, consideraremos los efectos longitudinales en la Hipótesis 3.3. Para analizar dicho efecto efectuaremos un ANCOVA con los seis grupos (experimental AICLE+, control AICLE+, experimental AICLE, control AICLE, experimental ILE y control ILE) y el resultado en la prueba de comprensión lectora en el post-test inmediato como variable dependiente. De nuevo, incluimos los datos de la prueba en el pre-test como covariable para controlar las diferencias iniciales entre los participantes.

Examinamos la prueba de Levene antes de continuar con el análisis para comprobar la homogeneidad de las varianzas. El resultado 0,229 nos permite continuar con el análisis de covarianza (Apéndice JJ).

Los resultados del ANCOVA, recogidos en la Tabla 8.38, indican diferencias estadísticamente significativas en la prueba de comprensión escrita en el post-test inmediato ($F(5, 252) = 2,898, p = 0,015$). El valor de Eta parcial al cuadrado 0,05 nos indica un efecto moderado según Cohen (1998).

Las medias marginales estimadas, recogidas en el Gráfico 8.7 muestran las diferencias entre los grupos. Como se puede observar, todos los grupos experimentales superan a los grupos de control, aunque sea ligeramente. La puntuación máxima posible para esta prueba era de 38 puntos. Así, dentro de los grupos experimentales, el grupo ILE obtiene la puntuación más alta 18,3 seguido del grupo AICLE+ con 16,8 y el grupo AICLE 15,7. Los grupos de control tienen puntuaciones inferiores a sus grupos experimentales. La puntuación más alta dentro de estos grupos es para el grupo AICLE+ con 16,5, seguido de AICLE con 15,6 y, por último, ILE con 14,7. La realización de pruebas *post-hoc* nos indica cuáles de estas diferencias son significativas.

Tabla 8.38

Pruebas de efecto inter-sujeto en la prueba de comprensión lectora en el post-test inmediato

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	17680,73 ^a	6	2946,78	149,687	,000	,78	898,12	1,00
Intersección	1214,07	1	1214,07	61,671	,000	,20	61,67	1,00
Pre1_Compresión EscritaInglés_Tot al_93	8075,32	1	8075,32	410,198	,000	,62	410,20	1,00
Grupo_2	285,30	5	57,06	2,898	,015	,05	14,49	,84
Error	4960,97	252	19,69					
Total	93700,00	259						
Total corregido	22641,70	258						

Notas: Variable dependiente: Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Post1.

a. R al cuadrado = ,781 (R al cuadrado ajustada = ,776).

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

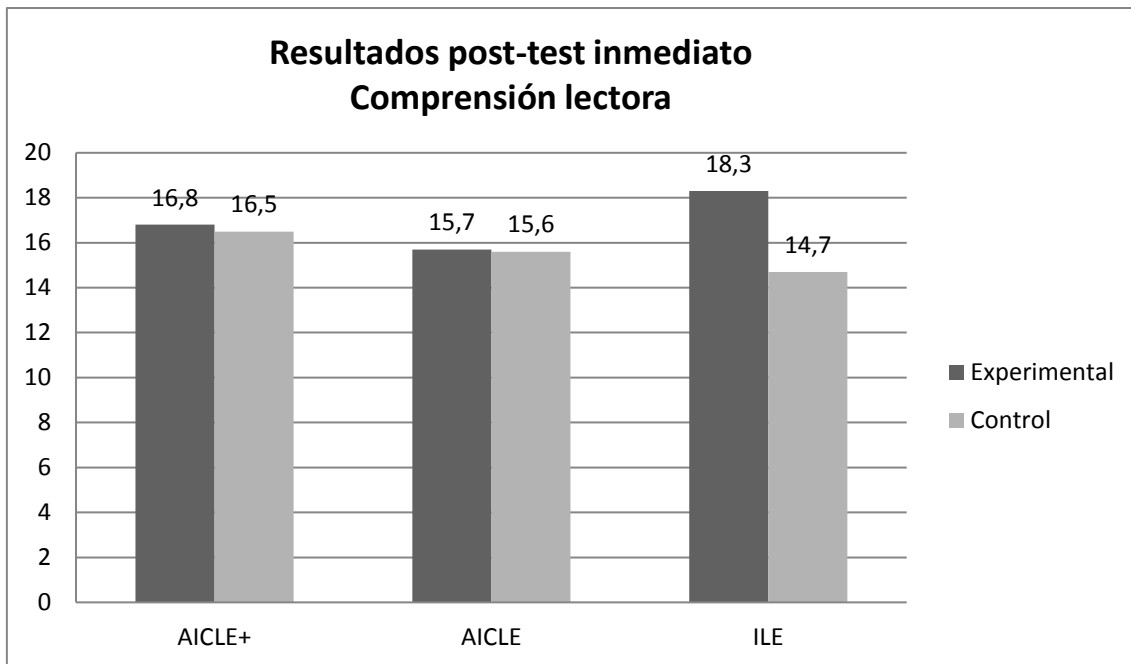


Gráfico 8.7. Resultados por grupos en la prueba de comprensión lectora en el post-test inmediato.

La Tabla 8.39 muestra las comparaciones por parejas y los niveles de significación. Como se puede observar, la única diferencia significativa aparece en el grupo ILE con un nivel de significación de 0,02. El resto de contrastes resultan no significativos.

Estos resultados nos llevan a las siguientes conclusiones. En primer lugar, debemos resaltar el fuerte impacto que ha tenido el entrenamiento en el post-test inmediato para el grupo ILE, siendo el único contexto educativo en donde el entrenamiento ha producido cambios significativos en la comprensión lectora. Es un resultado sin duda importante para el futuro de la instrucción estratégica, ya que el alumnado sin metodología AICLE se beneficia de manera significativa de este tipo de entrenamiento.

Respecto a los grupos que trabajan con metodología AICLE (AICLE+ y AICLE) no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales y de control en esta prueba.

Tabla 8.39

Comparaciones por parejas en la prueba de comprensión lectora en el post-test inmediato

(I) 6 Grupos	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL AICLE	CONTROL AICLE	,13	1,20	1,000	-3,43	3,69
	EXPERIMENTAL ILE	-2,51	,92	,103	-5,24	,22
	CONTROL ILE	1,05	1,15	1,000	-2,36	4,47
	CONTROL AICLE+	-,78	1	1,000	-3,73	2,17
	EXPERIMENTAL AICLE+	-1,05	1,04	1,000	-4,12	2,02
CONTROL AICLE	EXPERIMENTAL AICLE	-,13	1,20	1,000	-3,69	3,43
	EXPERIMENTAL ILE	-2,64	1,17	,376	-6,10	,83
	CONTROL ILE	,93	1,36	1,000	-3,10	4,95
	CONTROL AICLE+	-,91	1,24	1,000	-4,59	2,77
	EXPERIMENTAL AICLE+	-1,18	1,27	1,000	-4,95	2,59
EXPERIMENTAL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	2,51	,92	,103	-,22	5,24
	CONTROL AICLE	2,64	1,17	,376	-,83	6,10
	CONTROL ILE	3,57*	1,10	,019	,32	6,81
	CONTROL AICLE+	1,73	1,03	1,000	-1,33	4,79
	EXPERIMENTAL AICLE+	1,46	1,06	1,000	-1,69	4,60
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	-1,05	1,15	1,000	-4,47	2,36
	CONTROL AICLE	-,93	1,36	1,000	-4,95	3,10
	EXPERIMENTAL ILE	-3,57*	1,10	,019	-6,81	-,32
	CONTROL AICLE+	-1,83	1,28	1,000	-5,62	1,95
	EXPERIMENTAL AICLE+	-2,11	1,30	1,000	-5,95	1,74
CONTROL AICLE+	EXPERIMENTAL AICLE	,78	1	1,000	-2,17	3,73
	CONTROL AICLE	,91	1,24	1,000	-2,77	4,59
	EXPERIMENTAL ILE	-1,73	1,03	1,000	-4,79	1,33
	CONTROL ILE	1,83	1,28	1,000	-1,95	5,62
	EXPERIMENTAL AICLE+	-,27	,84	1,000	-2,75	2,20
EXPERIMENTAL AICLE+	EXPERIMENTAL AICLE	1,05	1,04	1,000	-2,02	4,12
	CONTROL AICLE	1,18	1,27	1,000	-2,59	4,95
	EXPERIMENTAL ILE	-1,46	1,06	1,000	-4,60	1,69
	CONTROL ILE	2,11	1,30	1,000	-1,74	5,95
	CONTROL AICLE+	,27	,84	1,000	-2,20	2,75

Notas: Variable dependiente: Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Post1.

Se basa en medias marginales estimadas.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

8.2.3.2. Efecto del entrenamiento en las pruebas de comprensión oral y expresión escrita en el post-test inmediato

Hipótesis 3.2. Se espera que el alumnado de los grupos experimentales mejore más que

los grupos de control en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita), lo que implica que transfieren las estrategias del entrenamiento en lectura en inglés.

Comenzaremos por la comprensión oral. Estudiamos el posible efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en la prueba de **comprensión oral** en el post-test inmediato. Para ello, efectuaremos un ANCOVA con los seis grupos (experimental AICLE+, control AICLE+, experimental AICLE, control AICLE, experimental ILE y control ILE) como variable independiente y el resultado en la prueba de comprensión oral en el post-test inmediato como variable dependiente. De nuevo, incluimos el resultado de la prueba en el pre-test como covariable, para controlar las diferencias iniciales entre los participantes.

En primer lugar, comprobamos el resultado de la prueba de Levene ($p < 0,000$) por lo que no podemos continuar con el análisis y pasaremos a tratar los datos de manera no paramétrica (Apéndice KK), mediante la prueba U de Mann-Whitney. Comenzaremos analizando las diferencias dentro de los contextos educativos, es decir, las diferencias entre experimental-control en el contexto AICLE+, AICLE e ILE.

La Tabla 8.41 incluye el número de sujetos, los rangos promedios y la suma de rangos de cada grupo. La Tabla 8.40 considera los contrastes realizados en el pre-test y post-test inmediato en la prueba de comprensión oral.

Tabla 8.40

Prueba U de Mann-Whitney. Comprensión escrita en el pre-test y post-test inmediato. Seis grupos

	Comprensión Oral FLYERS Total Pre1 AICLE+	Comprensión Oral FLYERS Total Post1 AICLE+	Comprensión Oral FLYERS Total Pre1 AICLE	Comprensión Oral FLYERS Total Post1 AICLE	Comprensión Oral FLYERS Total Pre1 ILE	Comprensión Oral FLYERS Total Post1 SIN-ACILE
U de Mann-Whitney	1841,50	1860,50	498,00	385,50	648,50	361,50
W de Wilcoxon	4767,50	3085,50	849,00	685,50	973,50	661,50
Z	-,48	-,13	-1,18	-1,96	-,28	-3,03
Sig. asintótica (bilateral)	,629	,894	,239	,050	,799	,002

Nota: Variable de agrupación: 6 Grupos.

Tabla 8.41

Rangos en la prueba de comprensión oral en el post-test inmediato. Seis grupos

6 Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión Oral FLYERS			
Total Pre1			
CONTROL +AICLE	76	62,73	4767,50
EXPERIMENTAL +AICLE	51	65,89	3360,50
Total	127		
Comprensión Oral FLYERS			
Total Post1			
CONTROL +AICLE	77	63,84	4915,50
EXPERIMENTAL +AICLE	49	62,97	3085,50
Total	126		
Comprensión Oral FLYERS			
Total Pre1			
EXPERIMENTAL AICLE	46	38,67	1779,00
CONTROL AICLE	26	32,65	849,00
Total	72		
Comprensión Oral FLYERS			
Total Post1			
EXPERIMENTAL AICLE	45	38,43	1729,50
CONTROL AICLE	24	28,56	685,50
Total	69		
Comprensión Oral FLYERS			
Total Pre1			
EXPERIMENTAL ILE	54	40,49	2186,50
CONTROL ILE	25	38,94	973,50
Total	79		
Comprensión Oral FLYERS			
Total Post1			
EXPERIMENTAL ILE	53	44,18	2341,50
CONTROL ILE	24	27,56	661,50
Total	77		

Como se puede observar, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control de los tres contextos educativos en el momento del pre-test:

- No hay diferencias en el pre-test entre experimental-control AICLE+ ($p = 0,629$).
- No hay diferencias en el pre-test entre experimental-control AICLE ($p = 0,239$).
- No hay diferencias en el pre-test entre experimental-control ILE ($p = 0,799$).

Examinamos, a continuación, la situación en el post-test inmediato:

- En el contexto AICLE+, no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control ($p = 0,894$).
- En el contexto AICLE, hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control a favor del grupo experimental ($p = 0,05$).
- En el contexto ILE, encontramos diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental ($p = 0,002$).

Estudiamos a continuación las posibles diferencias entre los grupos experimentales mediante un ANCOVA que tenga solo los grupos experimentales en la variable independiente. La prueba de Levene arroja un valor de 0,000 (Apéndice LL) luego debemos utilizar un enfoque no paramétrico. La Tabla 8.42 recoge el número de sujetos, los rangos promedios y la suma de rangos de cada grupo y la Tabla 8.43 la prueba U de Mann-Whitney y el nivel de significación.

Como se puede observar, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el momento del pre-test entre los tres contextos:

- Entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental AICLE, a favor del grupo experimental AICLE+ ($p < 0,000$).
- Entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental ILE, a favor del grupo experimental AICLE+ ($p < 0,000$).
- Entre el grupo experimental AICLE y el grupo experimental ILE, a favor del grupo experimental AICLE ($p < 0,000$).

Tabla 8.42

Rangos en la prueba de comprensión escrita. Grupos experimentales

6 Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión Oral FLYERS Total Pre1			
EXPERIMENTAL AICLE	46	64,21	2953,50
EXPERIMENTAL ILE	54	38,82	2096,50
Total	100		
Comprensión Oral FLYERS Total Post1			
EXPERIMENTAL AICLE	45	60,72	2732,50
EXPERIMENTAL ILE	53	39,97	2118,50
Total	98		
Comprensión Oral FLYERS Total Pre1			
EXPERIMENTAL ILE	54	29,38	1586,50
EXPERIMENTAL AICLE+	51	78,01	3978,50
Total	105		
Comprensión Oral FLYERS Total Post1			
EXPERIMENTAL ILE	53	31,99	1695,50
EXPERIMENTAL AICLE+	49	72,60	3557,50
Total	102		
Comprensión Oral FLYERS Total Pre1			
EXPERIMENTAL AICLE	46	30,77	1415,50
EXPERIMENTAL AICLE+	51	65,44	3337,50
Total	97		
Comprensión Oral FLYERS Total Post1			
EXPERIMENTAL AICLE	45	35,60	1602,00
EXPERIMENTAL AICLE+	49	58,43	2863,00
Total	94		

Tabla 8.43

Prueba U de Mann-Whitney en la prueba de comprensión oral. Grupos experimentales

	Comprensión Oral FLYERS Total Pre1	Comprensión Oral FLYERS Total Post1	Comprensión Oral FLYERS Total Pre1	Comprensión Oral FLYERS Total Post1	Comprensión Oral FLYERS Total Pre1	Comprensión Oral FLYERS Total Post1
	AICLE e ILE	AICLE e ILE	ILE y AICLE+	ILE y AICLE+	AICLE y AICLE+	AICLE y AICLE+
U de Mann-Whitney	611,50	687,50	101,50	264,50	334,50	567,00
W de Wilcoxon	2096,50	2118,50	1586,50	1695,50	1415,50	1602,00
Z	-4,37	-3,62	-8,21	-6,97	-6,10	-4,09
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Estas diferencias se mantienen en el momento del post-test inmediato:

- Hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental AICLE, a favor del grupo experimental AICLE+ ($p < 0,000$).
- Hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental ILE, a favor del grupo experimental AICLE+ ($p < 0,000$).
- Hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE y el grupo experimental ILE, a favor del grupo experimental ILE ($p < 0,000$).

Sin embargo, debemos ser cautos al atribuir estas diferencias en el post-test inmediato a la efectividad del entrenamiento, ya que estas ya estaban presentes en el pre-test. Como hemos mencionado, no existe una prueba no paramétrica equivalente al análisis de covarianza, que controle las diferencias iniciales. Para profundizar en esta cuestión vamos a recalculamos estos datos con un ANCOVA en el que nuestros datos hayan sido convertidos a puntuaciones Z. Básicamente las puntuaciones Z transforman los datos a una escala de fácil manejo. Trabajaremos, por tanto, con datos normales mediante una escala similar y controlando las diferencias del pre-test. “Z-score is a standardized expression of a variable’s values. The Z-score expresses how many standard deviations each score is away from the mean” (Larson-Hall, 2010, p. 404).

Tabla 8.44

Comparaciones por parejas en la prueba de comprensión oral en el post-test inmediato. Puntuaciones Z

(I) 6 Grupos	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL AICLE	CONTROL AICLE	,33	,14	,255	-,08	,74
	EXPERIMENTAL ILE	,10	,12	1,000	-,25	,45
	CONTROL ILE	,85*	,14	,000	,42	1,27
	CONTROL AICLE+	,01	,11	1,000	-,32	,34
CONTROL AICLE	EXPERIMENTAL AICLE+	,07	,12	1,000	-,29	,44
	EXPERIMENTAL AICLE	-,33	,14	,255	-,74	,08
	EXPERIMENTAL ILE	-,23	,14	1,000	-,63	,17
	CONTROL ILE	,52*	,16	,020	,05	,98
	CONTROL AICLE+	-,32	,14	,281	-,73	,08

	EXPERIMENTAL AICLE+	-,26	,15	1,000	-,69	,18
EXPERIMENTAL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	-,10	,12	1,000	-,45	,25
	CONTROL AICLE	,23	,14	1,000	-,17	,63
	CONTROL ILE	,75*	,13	,000	,35	1,14
	CONTROL AICLE+	-,09	,13	1,000	-,47	,28
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL AICLE+	-,03	,14	1,000	-,44	,38
	EXPERIMENTAL AICLE	-,85*	,14	,000	-1,27	-,42
	CONTROL AICLE	-,52*	,16	,020	-,98	-,05
	EXPERIMENTAL ILE	-,75*	,13	,000	-1,14	-,35
CONTROL AICLE+	CONTROL AICLE+	-,84*	,15	,000	-1,29	-,39
	EXPERIMENTAL AICLE+	-,77*	,16	,000	-1,25	-,30
	EXPERIMENTAL AICLE	-,01	,11	1,000	-,34	,32
	CONTROL AICLE	,32	,14	,281	-,08	,73
EXPERIMENTAL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	,09	,13	1,000	-,28	,47
	CONTROL ILE	,84*	,15	,000	,39	1,29
	EXPERIMENTAL AICLE+	,07	,10	1,000	-,23	,36
	EXPERIMENTAL AICLE	-,07	,12	1,000	-,44	,29
EXPERIMENTAL AICLE+	CONTROL AICLE	,26	,15	1,000	-,18	,69
	EXPERIMENTAL ILE	,03	,14	1,000	-,38	,44
	CONTROL ILE	,77*	,16	,000	,30	1,25
	CONTROL AICLE+	-,07	,10	1,000	-,36	,23

Notas: Variable dependiente: Puntuación Z. Comprensión Oral FLYERS Total Post1.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

En definitiva, cuando controlamos los resultados del pre-test, las diferencias entre los grupos experimentales desaparecen.

A continuación, vamos a comprobar el efecto del entrenamiento en la **expresión escrita**. Comenzaremos por analizar el efecto en el post-test inmediato. Contamos con los datos de los grupos ILE y AICLE, ya que el grupo AICLE+ no completó esta prueba.

Para resolver la hipótesis, efectuaremos un ANCOVA con los cuatro grupos (experimental AICLE, control AICLE, experimental ILE y control ILE) como variable independiente y el resultado en la prueba de expresión escrita como variable dependiente. Una vez más, el resultado del pre-test se incluirá en el análisis como covariable, para controlar las diferencias iniciales entre los contextos educativos.

En primer lugar, comprobamos el resultado en la prueba de Levene (0,075), que nos permite continuar con el análisis (Apéndice MM). Los resultados del ANCOVA, recogidos en la Tabla 8.45 son significativos ($F(3,126) = 4,981$, $p = 0,003$) siendo el valor de Eta parcial al cuadrado de 0,1 lo que indica un efecto pequeño según Cohen (1998).

Tabla 8.45

Pruebas de efecto inter-sujeto en la prueba de expresión escrita en el post-test inmediato

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	4940,19 ^a	4	1235,05	15,915	,000	,34	63,66	1,00
Intersección	9583,72	1	9583,72	123,497	,000	,05	123,50	1,00
Pre1_296	4560,61	1	4560,61	58,768	,000	,32	58,77	1,00
Grupo_2	1159,60	3	386,53	4,981	,003	,11	14,94	,91
Error	9777,98	126	77,60					
Total	682065,50	131						
Total corregido	14718,17	130						

Notas: Variable dependiente: Expresión escrita en inglés TOTAL Post 1.

a. R al cuadrado = ,336 (R al cuadrado ajustada = ,315).

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

Las medias marginales estimadas de los grupos se recogen en el Gráfico 8.8 Se puede observar que los grupos experimentales superan a los respectivos de control, y que los grupos experimental y control ILE superan al contexto AICLE. Así, de los 100 posibles puntos que podían obtener, el grupo experimental ILE obtiene 75,3 seguido del grupo control ILE con 70,6. El grupo experimental AICLE obtiene 69,6 puntos y el control AICLE 65,1. Las pruebas *post-hoc* nos indican cuáles de estas diferencias son significativas.

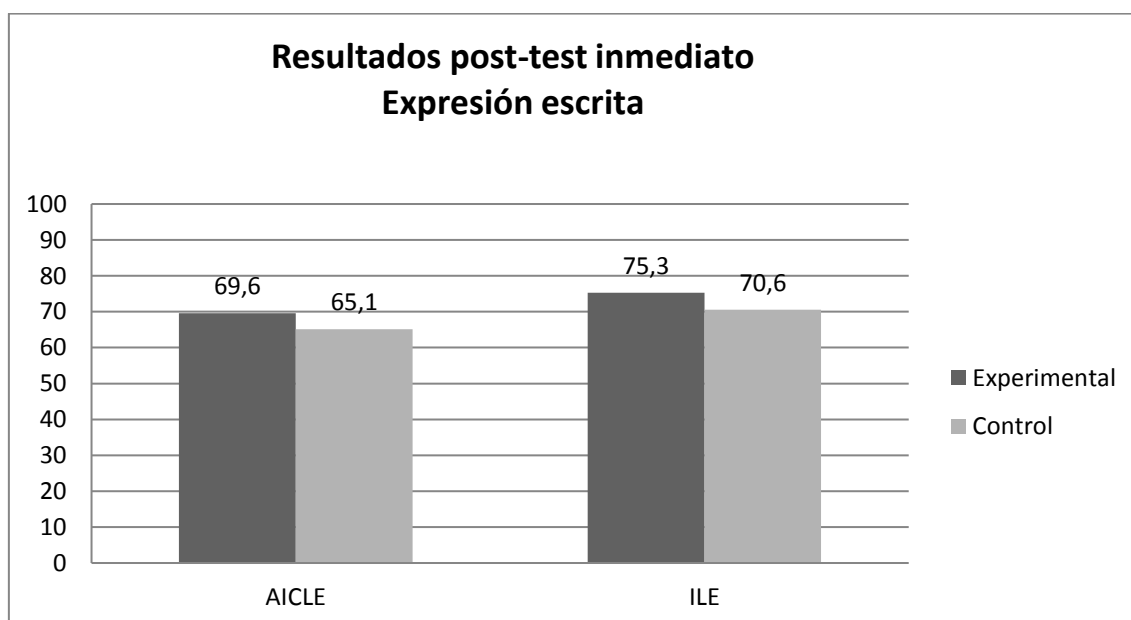


Gráfico 8.8. Resultados en la prueba de expresión escrita en el post-test inmediato.

La Tabla 8.46 nos muestra si las diferencias entre los cuatro grupos son significativas o no. Como se puede observar, solo hay una diferencia significativa en este contraste y es

entre el grupo experimental ILE, que obtuvo la puntuación más alta en la prueba y el grupo control AICLE que obtuvo la puntuación más baja ($p = 0,002$). El resto de contrastes no son significativos. Esto implica:

- No aparecen diferencias significativas entre los grupos experimentales ($p = 0,067$), lo que indica que el entrenamiento afecta de manera similar a los dos contextos educativos.
- Dentro del grupo AICLE, no encontramos diferencias significativas entre el grupo experimental y el control ($p = 0,435$), por lo que el entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés no influye en la expresión escrita dentro de este contexto educativo.
- Dentro del grupo ILE, no hay diferencias significativas entre el grupo experimental y el control ($p = 0,271$) por lo que, en este contexto educativo, el entrenamiento de lectura no influye en la expresión escrita.

Tabla 8.46

Comparaciones por parejas en la prueba de expresión escrita en el post-test inmediato

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL AICLE	CONTROL AICLE	4,47	2,47	,435	-2,15	11,09
	EXPERIMENTAL ILE	-5,71	2,22	,067	-11,65	,23
	CONTROL ILE	-1	2,49	1,000	-7,67	5,67
CONTROL AICLE	EXPERIMENTAL AICLE	-4,47	2,47	,435	-11,09	2,15
	EXPERIMENTAL ILE	-10,18*	2,72	,002	-17,48	-2,89
	CONTROL ILE	-5,47	2,92	,381	-13,31	2,36
EXPERIMENTAL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	5,71	2,22	,067	-,23	11,65
	CONTROL AICLE	10,18*	2,72	,002	2,89	17,48
	CONTROL ILE	4,71	2,33	,271	-1,53	10,95
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	1	2,49	1,000	-5,67	7,67
	CONTROL AICLE	5,47	2,92	,381	-2,36	13,31
	EXPERIMENTAL ILE	-4,71	2,33	,271	-10,95	1,53

Notas: Variable dependiente: Expresión escrita en inglés TOTAL Post 1.

Se basa en medias marginales estimadas.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni. *. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

8.2.3.3. Efecto longitudinal del entrenamiento en la prueba de comprensión escrita

Hipótesis 3.3. Se espera que las diferencias entre los grupos experimentales y de control en la prueba de comprensión escrita se mantengan longitudinalmente.

Recapitulamos los resultados que obtuvimos en el primer post-test en la prueba de comprensión escrita: la única diferencia significativa se encontraba entre el grupo experimental y control en el contexto ILE.

A continuación, estudiamos la evolución de la comprensión escrita en el segundo post-test en los contextos educativos AICLE+ e ILE, mediante un ANCOVA de medidas repetidas. La variable dependiente es la puntuación en la prueba de comprensión escrita en el post-test inmediato y el post-test retrasado y la variable independiente el contexto educativo. Utilizamos la puntuación del pre-test para controlar las diferencias iniciales entre los contextos educativos.

Comprobamos la esfericidad, en primer lugar, cuyo nivel de significación es de 0,925, luego interpretaremos los resultados según la esfericidad asumida (Apéndice NN). El gráfico 8.9 muestra las medias marginales estimadas en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3 de los cuatro grupos que completaron la fase longitudinal.

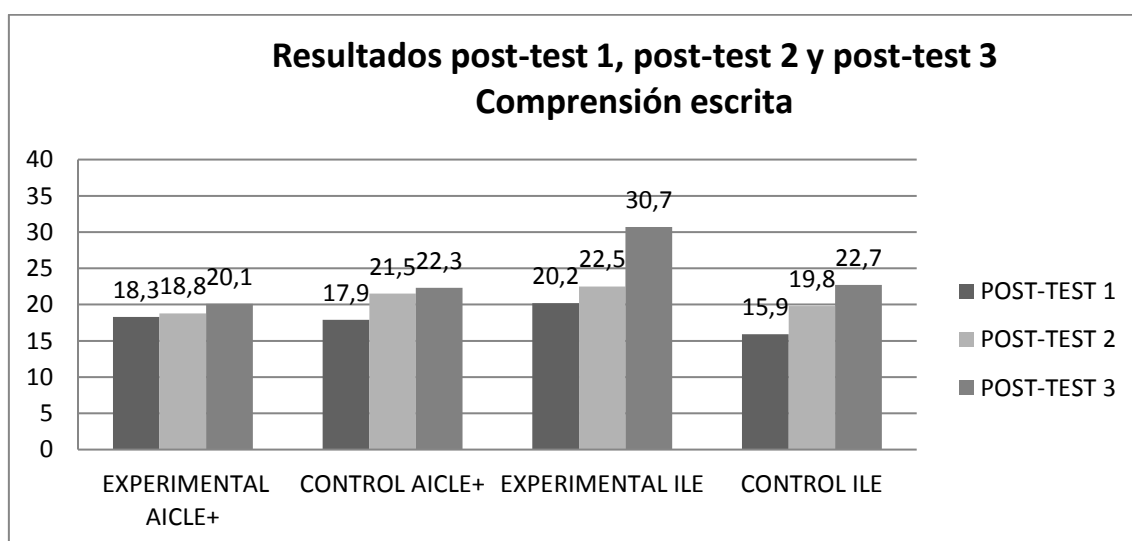


Gráfico 8.9. Resultados en la prueba de comprensión escrita en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3

Comenzaremos por los factores intra-sujetos, la Tabla 8.47 muestra diferencias estadísticamente significativas para la variable comprensión escrita, con un nivel de significación de $F(1,998, 353,687) = 41,247, p < 0,000$. Realizamos la prueba T de Student para muestras relacionadas para estudiar las diferencias entre el post-test 2 y post-test 3.

- En el grupo experimental AICLE+, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test 2 y post-test 3 con un nivel de significación de 0,163 (Ver Apéndice ÑÑ).
- En el grupo control AICLE+, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test 2 y post-test 3 con un nivel de significación de 0,433 (Ver Apéndice OO).
- En el grupo experimental ILE, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test 2 y post-test 3 con un nivel de significación de 0,000 a favor del post-test 3 (Ver Apéndice PP).
- En el grupo control ILE, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test 2 y post-test 3 con un nivel de significación de 0,001 a favor del post-test 3 (Ver Apéndice QQ).

Tabla 8.47

Pruebas de efectos intra-sujetos en la prueba de comprensión escrita

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Comprensión_escrita						
Esfericidad asumida	1012,65	2	506,33	41,247	,000	,19
Greenhouse-Geisser	1012,65	1,998	506,77	41,247	,000	,19
Huynh-Feldt	1012,65	2,000	506,33	41,247	,000	,19
Límite inferior	1012,65	1,000	1012,65	41,247	,000	,19
Comprensión_escrita *						
Pre1_CompresiónEscritaInglés_Total_93						
Esfericidad asumida	47,52	2	23,76	1,935	,146	,01
Greenhouse-Geisser	47,52	1,20	23,78	1,935	,146	,01
Huynh-Feldt	47,52	2,00	23,76	1,935	,146	,01
Límite inferior	47,52	1,00	47,52	1,935	,166	,01
Comprensión_escrita * Grupo_2a						

Esfericidad asumida	831,33	6	138,56	11,287	,000	,16
Greenhouse-Geisser	831,33	6,00	138,68	11,287	,000	,16
Huynh-Feldt	831,33	6,00	138,56	11,287	,000	,16
Límite inferior	831,33	3,00	277,11	11,287	,000	,16
Error (Comprensión_escrita)						
Esfericidad asumida	4345,50	354	12,28			
Greenhouse-Geisser	4345,50	353,69	12,29			
Huynh-Feldt	4345,50	354,00	12,28			
Límite inferior	4345,50	177,00	24,55			

Nota: Medida MEASURE_1.

Respecto a los factores inter-sujeto, la Tabla 8.48 nos muestra que hay diferencias significativas en la variable grupo $F(1, 3) = 12,952, p < 0,000$.

La Tabla 8.49 muestra las comparaciones por parejas. Comenzaremos por estudiar las diferencias entre el grupo experimental y control de cada contexto educativo:

- En el contexto AICLE+, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control ($p = 0,285$).
- En el contexto ILE, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control ($p < 0,000$) a favor del grupo experimental.

Tabla 8.48

Pruebas de efecto inter-sujetos en la prueba de comprensión escrita

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	8100,60	1	8100,60	169,972	,000	,49
Pre1_CompresiónEscritaInglés_	14550,29	1	14550,29	305,304	,000	,63
Total_93						
Grupo_2a	1851,86	3	617,29	12,952	,000	,18
Error	8435,52	177	47,66			

Notas: Medida: MEASURE_1. Variable transformada: Promedio.

Tabla 8.49

Comparaciones por parejas en la prueba de comprensión escrita

(I) 4 Grupos	(J) 4 Grupos	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL ILE	CONTROL ILE	4,92*	1,08	,000	2,05	7,78
	CONTROL AICLE+	3,87*	1,03	,001	1,13	6,61
	EXPERIMENTAL AICLE+	5,39*	1,04	,000	2,63	8,16
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL ILE	-4,92*	1,08	,000	-7,78	-2,05
	CONTROL AICLE+	-1,05	1,31	1,000	-4,52	2,43
	EXPERIMENTAL AICLE+	,477	1,30	1,000	-3	3,95
CONTROL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	-3,87*	1,03	,001	-6,61	-1,13
	CONTROL ILE	1,05	1,30	1,000	-2,43	4,52
	EXPERIMENTAL AICLE+	1,53	,76	,285	-,51	3,56
EXPERIMENTAL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	-5,39*	1,04	,000	-8,16	-2,63
	CONTROL ILE	-,48	1,30	1,000	-3,95	3
	CONTROL AICLE+	-1,53	,76	,285	-3,56	,51

Notas: Medida: MEASURE_1.

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

Además, si comparamos los dos grupos experimentales de los dos contextos, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE+ e ILE a favor del grupo experimental ILE ($p < 0,000$).

En definitiva, nuestra hipótesis se cumple de manera parcial. El entrenamiento es efectivo longitudinalmente en la prueba de comprensión escrita en el contexto educativo ILE y no así en el contexto AICLE+.

8.2.3.4. Efecto longitudinal del entrenamiento en la prueba de comprensión oral y expresión escrita

Hipótesis 3.4. Se espera que las diferencias entre los grupos experimentales y de control en la prueba de comprensión oral y expresión escrita se mantengan longitudinalmente.

Comenzaremos por la prueba de **comprensión oral**, realizando un ANCOVA de medidas repetidas en el que la variable dependiente será la puntuación en la prueba de comprensión oral en los tres momentos: post-test 1, post-test 2 y post-test 3. Recordamos

que se produjo el segundo año de entrenamiento entre el post-test 2 y el post-test 3. La variable independiente será el grupo (experimental AICLE+, control AICLE+, experimental ILE y control ILE). Utilizaremos el resultado del pre-test como covariable en el análisis como medio para controlar las diferencias iniciales.

La prueba de esfericidad de Mauchly arroja un nivel de significación de $p < 0,000$ (Apéndice RR) por lo que no se cumple la condición de esfericidad y recurriremos al estadístico de Greenhouse-Geisser. El Gráfico 8.10 muestra las medias marginales estimadas en los tres momentos.

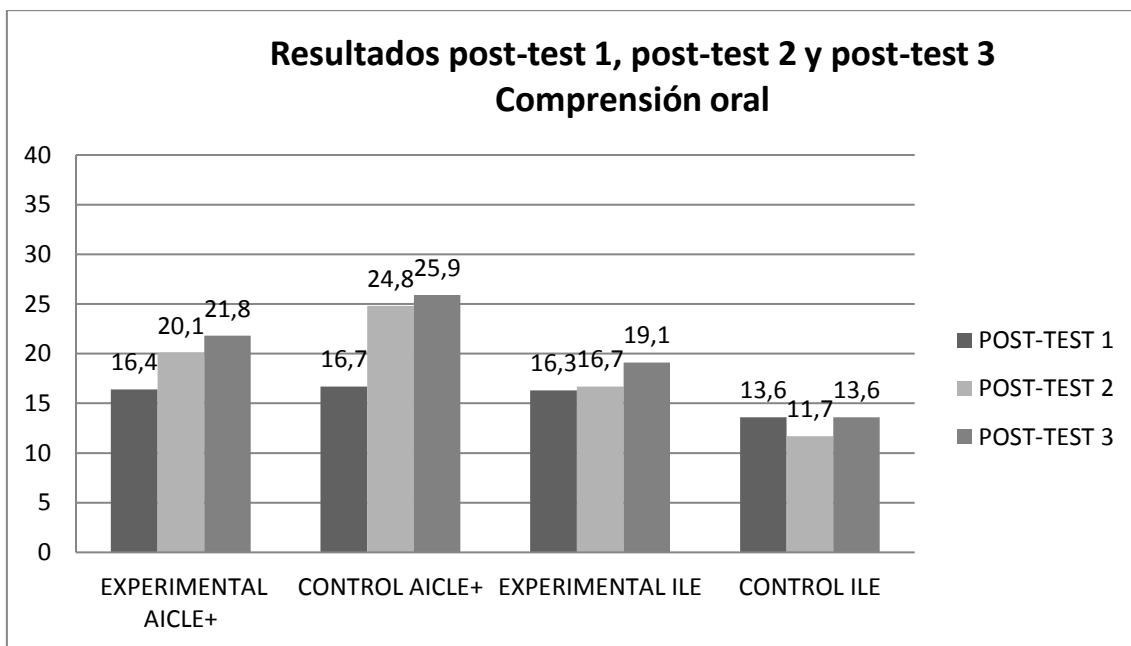


Gráfico 8.10. Medias marginales estimadas en la prueba de comprensión oral en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3.

Tabla 8.50

Pruebas de efecto intra-sujetos en la prueba de comprensión oral en post-test 1, post-test 2 y post-test 3

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Comprensión_oral						
Esfericidad asumida	256,94	2	128,47	7,459	,001	,04
Greenhouse-Geisser	256,94	1,74	147,53	7,459	,001	,04
Huynh-Feldt	256,94	1,80	143,01	7,459	,001	,04
Límite inferior	256,94	1,00	256,94	7,459	,007	,04
Comprensión_oral * Pre1_ComprensiónOralInglés_Total_111						
Esfericidad asumida	59,88	2	29,94	1,738	,177	,01
Greenhouse-Geisser	59,88	1,74	34,38	1,738	,182	,01

Huynh-Feldt	59,88	1,80	33,33	1,738	,181	,01
Límite inferior	59,88	1,00	59,88	1,738	,189	,01
Comprensión_oral * Grupo_2a						
Esfericidad asumida	795,15	6	132,52	7,694	,000	,11
Greenhouse-Geisser	795,15	5,23	152,18	7,694	,000	,11
Huynh-Feldt	795,15	5,39	147,53	7,694	,000	,11
Límite inferior	795,15	3,00	265,05	7,694	,000	,11
Error(Comprensión_oral)						
Esfericidad asumida	6166,18	358	17,22			
Greenhouse-Geisser	6166,18	311,75	19,78			
Huynh-Feldt	6166,18	321,59	19,17			
Límite inferior	6166,18	179,00	34,45			

Nota: Medida MEASURE_1.

Respecto a los factores intra-sujeto, encontramos en la Tabla 8.50 que la prueba de comprensión oral es significativa $F(1,742, 311,753) = 7,459, p = 0,001$. Usamos la prueba T de Student como *post-hoc* para ver entre qué grupos se producen diferencias significativas.

- Considerando el grupo experimental AICLE+, no encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,163$) entre el post-test 2 y el post-test 3 (ver Apéndice SS).
- Respecto al grupo control AICLE+, no encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,433$) entre el post-test 2 y el post-test 3 (ver Apéndice TT).
- Si consideramos el grupo experimental ILE, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test 2 y el post-test 3, a favor del post-test 2, con un nivel de significación de 0,000 (ver Apéndice UU).
- Por último, respecto al grupo control ILE, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test 2 y el post-test 3, a favor del post-test 2, con un nivel de significación de 0,006 (ver Apéndice VV).

Estos resultados indican que el entrenamiento estratégico-metacognitivo no es efectivo en la prueba de comprensión oral en los contextos AICLE+ e ILE entre el post-test 2 y el post-test 3.

Respecto al efecto inter-sujetos, la Tabla 8.51 muestra diferencias significativas en la variable grupo $F(3, 1) = 18,193, p < 0,000$. La Tabla 8.52 muestra la magnitud de esas diferencias.

Tabla 8.51

Pruebas de efectos inter-sujetos en la prueba de comprensión oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	2527,41	1	2527,41	50,779	,000	,22
Pre1_ComprensiónOral Inglés_Total_111	933,06	1	933,06	18,746	,000	,10
Grupo_2a	2716,60	3	905,53	18,193	,000	,23
Error	8909,34	179	49,77			

Nota: Medida: MEASURE_1. Variable transformada: Promedio.

Comenzamos comparando los grupos experimental y control de cada contexto educativo (ver Tabla 8.52).

Tabla 8.52

Comparaciones por parejas en la prueba de comprensión oral. Longitudinal

(I) 4 Grupos	(J) 4 Grupos	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL ILE	CONTROL ILE	4,42*	1,12	,001	1,43	7,41
	CONTROL AICLE+	-5,07*	1,14	,000	-8,12	-2,01
	EXPERIMENTAL AICLE+	-2,05	1,24	,599	-5,36	1,26
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL ILE	-4,42*	1,12	,001	-7,41	-1,43
	CONTROL AICLE+	-9,49*	1,40	,000	-13,21	-5,77
	EXPERIMENTAL AICLE+	-6,47*	1,48	,000	-10,42	-2,53
CONTROL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	5,07*	1,14	,000	2,01	8,12
	CONTROL ILE	9,49*	1,40	,000	5,77	13,21
	EXPERIMENTAL AICLE+	3,01*	,765	,001	,97	5,053
EXPERIMENTAL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	2,05	1,24	,599	-1,26	5,36
	CONTROL ILE	6,47*	1,48	,000	2,53	10,42
	CONTROL AICLE+	-3,01*	,77	,001	-5,05	-,97

Notas: Medida: MEASURE_1.

Se basa en medias marginales estimadas.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

- Dentro del contexto AICLE+, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental, a favor del grupo control ($p = 0,001$).

- Dentro del contexto ILE, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental, a favor del grupo experimental ($p < 0,000$).

Estos resultados indican que, longitudinalmente, el entrenamiento es más efectivo en el contexto ILE en la prueba de comprensión oral en la que el grupo experimental obtiene puntuaciones significativamente mejores que el grupo control. No hay diferencias entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental ILE ($p = 0,599$).

Respecto a la prueba de **expresión escrita**, recordemos que solo el grupo del contexto ILE completó esta prueba durante el segundo año del entrenamiento. Estudiaremos mediante un ANCOVA de medidas repetidas las diferencias entre el post-test 1, post-test 2 y post-test 3 en la prueba de expresión escrita.

El Gráfico 8.11 muestra las medias marginales estimadas en los tres momentos en la prueba de expresión escrita.

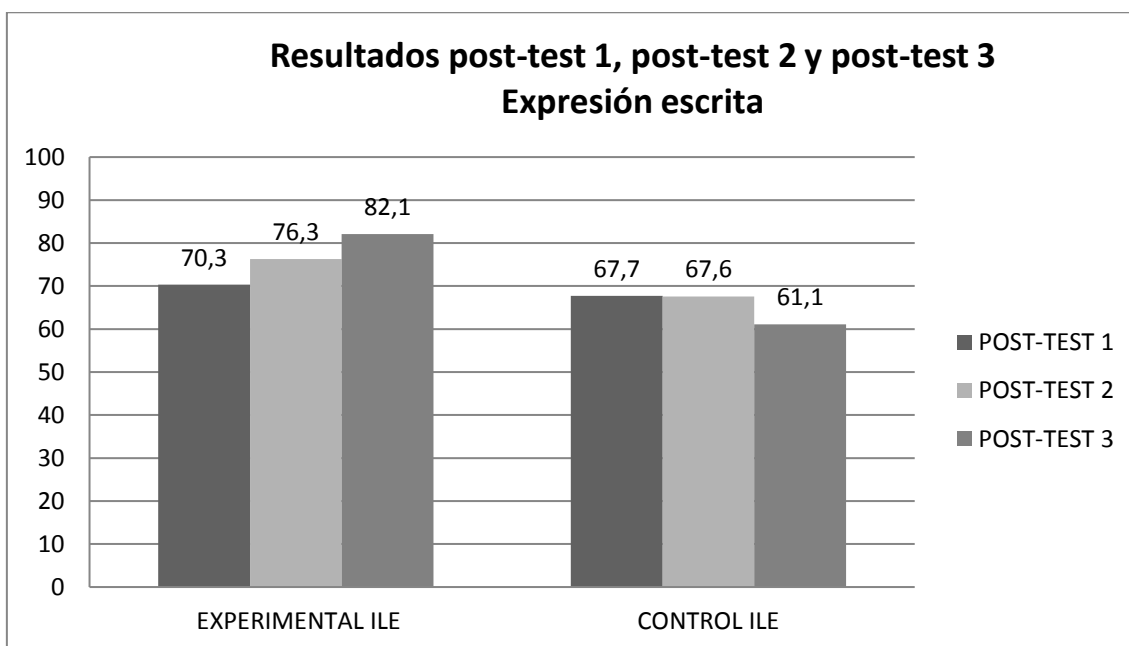


Gráfico 8.11. Medias marginales estimadas en la prueba de expresión escrita en el post-test 1, post-test 2 y post-test 3

Comenzaremos por estudiar los efectos intra-sujetos, como muestra la Tabla 8.53, hay diferencias significativas en expresión escrita con un nivel de significación de $F(2, 74) = 3,882$, $p = 0,025$, con esfericidad asumida ya que la prueba de esfericidad de Mauchly arroja un nivel de significación de 0,406 (Apéndice WW).

Estudiaremos las diferencias entre el post-test 2 y el post-test 3 mediante la prueba T de Student para muestras relacionadas. Recordemos que entre el momento post-test 2 y el post-test 3 tiene lugar el segundo año de entrenamiento estratégico-metacognitivo.

- En el grupo experimental, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test 2 y el post-test 3, a favor del post-test 3, con un nivel de significación $p < 0,008$ (Ver Apéndice XX).
- En el grupo control, también encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test 2 y el post-test 3, $p = 0,014$ a favor del post-test 2. (Ver Apéndice YY).

Tabla 8.53

Pruebas de efecto intra-sujetos en la prueba de expresión escrita

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
<i>Expresión_escrita</i>						
Esfericidad asumida	469,21	2	234,60	3,882	,025	,10
Greenhouse-Geisser	469,21	1,91	246,07	3,882	,027	,10
Huynh-Feldt	469,21	2,00	234,60	3,882	,025	,10
Límite inferior	469,21	1,00	469,21	3,882	,056	,10
<i>Expresión_escrita * Pre1_Expresión_inglés_ TOTAL_296</i>						
Esfericidad asumida	454,96	2	227,48	3,764	,028	,09
Greenhouse-Geisser	454,96	1,91	238,59	3,764	,030	,09
Huynh-Feldt	454,96	2,00	227,48	3,764	,028	,09
Límite inferior	454,96	1,00	454,96	3,764	,060	,09
<i>Expresión_escrita * Tratamiento</i>						
Esfericidad asumida	1571,43	2	785,71	13,002	,000	,26
Greenhouse-Geisser	1571,43	1,91	824,10	13,002	,000	,26
Huynh-Feldt	1571,43	2,00	785,71	13,002	,000	,26
Límite inferior	1571,43	1,00	1571,43	13,002	,001	,26
<i>Error(Expresión_escrita)</i>						
Esfericidad asumida	4471,67	74	60,43			
Greenhouse-Geisser	4471,67	70,55	63,38			
Huynh-Feldt	4471,67	74,00	60,43			
Límite inferior	4471,67	37,00	120,86			

Nota: Medida MEASURE_1.

Respecto a los efectos inter-sujetos, la Tabla 8.54 muestra diferencias estadísticamente significativas para la variable grupo: $F(1, 1) = 15,433$, $p < 0,000$.

Tabla 8.54

Pruebas de efectos inter-sujetos en la prueba de expresión escrita en el contexto ILE

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	25151,46	1	25151,46	125,752	,000	,77
Pre1_Expresión_inglés_TOTAL_296	1812,18	1	1812,18	9,061	,005	,20
Grupo	3086,72	1	3086,72	15,433	,000	,29
Error	7400,30	37	200,01			

Nota: Medida: MEASURE_1. Variable transformada: Promedio.

La Tabla 8.55 muestra que las diferencias entre el grupo experimental ILE y el grupo control ILE son estadísticamente significativas con un nivel de significación, $p < 0,000$. Esta diferencia es a favor del grupo experimental.

Tabla 8.55

Comparaciones por parejas en la prueba de expresión escrita en el contexto ILE

(I) Tratamiento	(J) Tratamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	10,74*	2,73	,000	5,20	16,27
Control	Experimental	-10,74*	2,73	,000	-16,27	-5,20

Notas: Medida: MEASURE_1. Se basa en medias marginales estimadas.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

8.2.4. Pregunta de investigación 4: efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas

Pregunta de investigación 4. ¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en estrategias de lectura en inglés en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas?

Respondemos esta pregunta de investigación mediante el planteamiento de dos hipótesis. La primera se centra en las diferencias entre los grupos experimental y control de los tres contextos educativos en el post-test inmediato. Posteriormente, la segunda estudia las diferencias entre los tres contextos educativos.

8.2.4.1. Efecto del entrenamiento en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas: experimental/ control

Hipótesis 4.1. Se espera que el entrenamiento de lectura en inglés mejore la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas del grupo experimental frente al control.

Comenzaremos por el efecto del entrenamiento en el post-test inmediato en tres variables: motivación, actitud hacia el aprendizaje del inglés (lo llamamos percepción del inglés) y actitud hacia el aprendizaje del español (lo llamamos percepción del español). Nuestra hipótesis implica que el entrenamiento influirá de manera positiva en estas variables en los grupos experimentales frente a los de control.

Para evaluar el efecto del entrenamiento en la **motivación** efectuaremos un ANCOVA con los grupos experimental y control como variables independientes y los resultados en los cuestionarios (motivación hacia el aprendizaje de lenguas, percepción del inglés y percepción del español) como variables dependientes. Los resultados del pre-test serán las covariables en el análisis, para controlar las diferencias iniciales entre los participantes.

Comenzaremos por el estudio de la motivación, comprobado la homogeneidad de las varianzas, mediante la prueba de Levene cuyo resultado es $p = 0,648$ (Apéndice ZZ), por lo que continuamos con el análisis. El resultado del ANCOVA, recogido en la Tabla 8.56, no es significativo $F(1,1) = 0,857, p = 0,356$.

Tabla 8.56

Pruebas de efecto inter-sujetos para la motivación en el post-test inmediato

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	330534,47 ^a	2	165267,24	454,391	,000	,82	908,78	1,00
Intersección	578,42	1	578,42	1,590	,209	,01	1,59	,24
Pre1_motivacion_TOTAL	269957,69	1	269957,69	742,230	,000	,79	742,23	1,00
Grupo	311,85	1	311,85	,857	,356	,01	,86	,15
Error	70560,02	194	363,71					
Total	9228794,00	197						
Total corregido	401094,49	196						

Notas: Variable dependiente: Post1_motivación_TOTAL.

a. R al cuadrado = ,824 (R al cuadrado ajustada = ,822).

b. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$.

Estos resultados nos indican que no aparecen diferencias entre los grupos experimental y control, y sugiere que el entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés no tiene efectos en la motivación de los participantes en el post-test inmediato. De hecho, si estudiamos las medias marginales estimadas, el grupo experimental obtiene un resultado de 210,5 y el grupo control de 213,3 (Apéndice ZZ). Esta diferencia entre grupos no es significativa. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la puntuación máxima para esta prueba es de 215 puntos, luego ambos contextos presentan una motivación muy alta para el aprendizaje de lenguas sin que se produzcan diferencias entre ellos. Estudiaremos si hay cambios en estos resultados en el post-test retrasado y longitudinalmente.

Con respecto al efecto del entrenamiento en la **percepción del inglés**, comprobamos que el resultado de la prueba de Levene para la homogeneidad de las varianzas ($p = 0,001$) es menor de 0,05 por lo que tomaremos un enfoque no paramétrico para estudiar esta variable mediante la prueba U de Mann-Whitney (Apéndice AAA).

La Tabla 8.57 muestra el número de sujetos, el valor del rango promedio y la suma de rangos para el pre-test y el post-test y la Tabla 8.58 muestra el valor de la U de Mann-Whitney en el momento del pre-test y del post-test inmediato. Como se puede observar, en el pre-test encontramos diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo control ($p = 0,003$), diferencias que se mantienen en el momento del post-test inmediato ($p = 0,017$).

Tabla 8.57

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en la percepción del inglés. Experimental-control

Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre1_Percepcióninglés_TOTAL			
Experimental	146	125,97	18391,50
Control	132	154,47	20389,50
Total	278		
Post1_Percepcióninglés_TOTAL			
Experimental	132	105,16	13881,50
Control	95	126,28	11996,50
Total	227		

Tabla 8.58

Prueba U de Mann-Whitney para la percepción del inglés en el pre-test y post-test inmediato

	Pre1_Percepcióninglés _TOTAL	Post1_Percepcióninglés _TOTAL
U de Mann-Whitney	7660,50	5103,50
W de Wilcoxon	18391,50	13881,50
Z	-2,96	-2,40
Sig. asintótica (bilateral)	,003	,017

Nota: a. Variable de agrupación: Grupo.

Finalizamos este apartado con el efecto del entrenamiento en la **percepción del español**. La prueba de Levene arroja un resultado de $p = 0,227$ (Apéndice BBB) por lo que podemos continuar con nuestro análisis paramétrico. Los resultados del ANCOVA para la percepción del español en el post-test inmediato no son significativos $F(1,1) = 0,456$, $p = 0,5$ (Tabla 8.59).

Tabla 8.59

Pruebas de efectos inter-sujetos en la percepción del español en el post-test inmediato

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de centralidad	Potencia no observada ^b
Modelo corregido	1254,32 ^a	2	627,16	11,453	,000	,10	22,91	,99
Intersección	3364,62	1	3364,62	61,443	,000	,24	61,44	1,00
Pre1_Percepción español_TOTAL	1224,61	1	1224,61	22,363	,000	,10	22,36	1
Grupo	24,96	1	24,96	,456	,500	,002	,46	,10
Error	10787,68	197	54,76					
Total	478620,00	200						
Total corregido	12042,00	199						

Nota: Variable dependiente: Post1_Percepciónespañol_TOTAL.

a. R al cuadrado = ,104 (R al cuadrado ajustada = ,095).

b. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$.

Si examinamos las medias marginales estimadas, el grupo experimental obtiene una puntuación en el post-test inmediato de 48,0 y el grupo control de 48,7 de los 56 puntos posibles (Apéndice BBB). Estos resultados indican que no hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control en la percepción del español tras el entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés.

En conclusión, respecto a los grupos experimental y control, estos han sido los resultados en el post-test inmediato:

- No hay diferencias significativas en la motivación, lo que sugiere que el entrenamiento no incide en la motivación de los participantes.
- No hay diferencias significativas en la variable “percepción del español”, lo que sugiere que el entrenamiento no incide en las actitudes hacia la lengua española de los participantes.
- Hay diferencias significativas en la percepción del inglés a favor del grupo control. Esto quiere decir que el grupo control tiene mejor percepción del inglés en el post-test inmediato que el grupo experimental que ha realizado el tratamiento. Sin embargo, estas diferencias ya aparecen en el momento del pre-test, luego pueden no tener ninguna relación con el entrenamiento. Al no poder aplicar un análisis de covarianza, que controlaría estas diferencias iniciales, estos resultados deben tomarse con cautela.

8.2.4.2. Efecto del entrenamiento en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas: AICLE/ ILE

Hipótesis 4.2. Se espera que haya diferencias entre los contextos educativos en los cuestionarios de motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas (inglés, español) debido al efecto del entrenamiento.

A continuación, vamos a estudiar el efecto de estas tres variables (motivación, actitud hacia el inglés y actitud hacia el español) en el post-test inmediato, considerando ahora los contextos educativos, por lo que tendremos seis grupos (experimental y control AICLE+, experimental y control AICLE y experimental y control ILE).

Comenzaremos de nuevo por la **motivación**. Efectuaremos un ANCOVA con los grupos como variable independiente y el resultado en el cuestionario de motivación en el post-test inmediato como variable dependiente. El resultado del pre-test será la covariable para controlar las diferencias iniciales entre los grupos. Debemos señalar, como se indica en el apartado correspondiente de metodología, que el cuestionario de motivación es diferente para el contexto educativo vasco (incluye euskera, español e inglés) y para el contexto educativo cántabro (incluye español e inglés). El cuestionario para los

participantes del País Vasco incluye 64 ítems y su puntuación máxima es de 320 puntos. En cambio, el cuestionario de los participantes cántabros tiene 43 ítems con una puntuación máxima de 215 puntos. Por lo tanto, no podremos realizar todos los contrastes con el siguiente ANCOVA y tendremos que realizar otros cálculos, que detallaremos más adelante.

En primer lugar, comprobamos el resultado de la prueba de Levene ($p = 0,060$) que es mayor de 0,05 por lo que continuamos con el análisis (Apéndice CCC). La Tabla 8.60 muestra los resultados del ANCOVA con diferencias estadísticamente significativas: $F(1,5) = 5,936$, $p < 0,000$. El valor de Eta parcial al cuadrado es de 0,135, lo que indica un tamaño del efecto pequeño según Cohen (1998).

Examinamos las medias marginales estimadas de los seis grupos (Gráfico 8.12) y los tests *post-hoc* para ver entre qué grupos se producen diferencias significativas. Nos fijamos en las diferencias entre contextos educativos, es decir, diferencias entre el grupo experimental y control en el contexto AICLE+, AICLE e ILE.

Tabla 8.60

Pruebas de efecto inter-sujetos en el cuestionario de motivación en el post-test inmediato

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	339797,96 ^a	6	56632,99	175,545	,000	,85	1053,27	1,00
Intersección	8823,55	1	8823,55	27,350	,000	,13	27,35	1
Pre1_motivacion_TOTAL	20130,04	1	20130,04	62,397	,000	,25	62,40	1
GRUPO2	9575,35	5	1915,07	5,936	,000	,14	29,68	,99
Error	61296,53	190	322,61					
Total	9228794,00	197						
Total corregido	401094,49	196						

Notas: Variable dependiente: Post1_motivación_TOTAL.

a. R al cuadrado = ,847 (R al cuadrado ajustada = ,842).

b. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$.

Como se puede observar en el Gráfico 8.12, en el contexto AICLE+, de los 320 puntos posibles, el grupo control obtiene una puntuación de 238,1 y el grupo experimental de 236 puntos; esta diferencia es significativa ($p = 0,001$). En el contexto educativo ILE, el grupo control obtiene una media de 201,7 y el experimental de 197,2 sobre los 215 puntos posibles; esta diferencia no es significativa ($p = 1$). El contexto educativo que

presenta un grado de motivación más bajo es el contexto AICLE: el grupo control obtiene una puntuación de 201,3 y el grupo experimental de 197,2, no siendo estadísticamente significativa ($p = 1$).

En definitiva, han aparecido diferencias significativas en el contexto AICLE+: el grupo control supera de manera significativa al grupo experimental en el post-test inmediato. Este resultado tiene una implicación negativa para el entrenamiento ya que después del entrenamiento, la motivación del grupo experimental parece haberse reducido de manera significativa. Sin embargo, este resultado no se produce en los contextos educativos AICLE e ILE, en los que no aparecen diferencias significativas entre los grupos experimentales y de control, lo que sugiere que el entrenamiento no afecta al grado de motivación de los participantes.

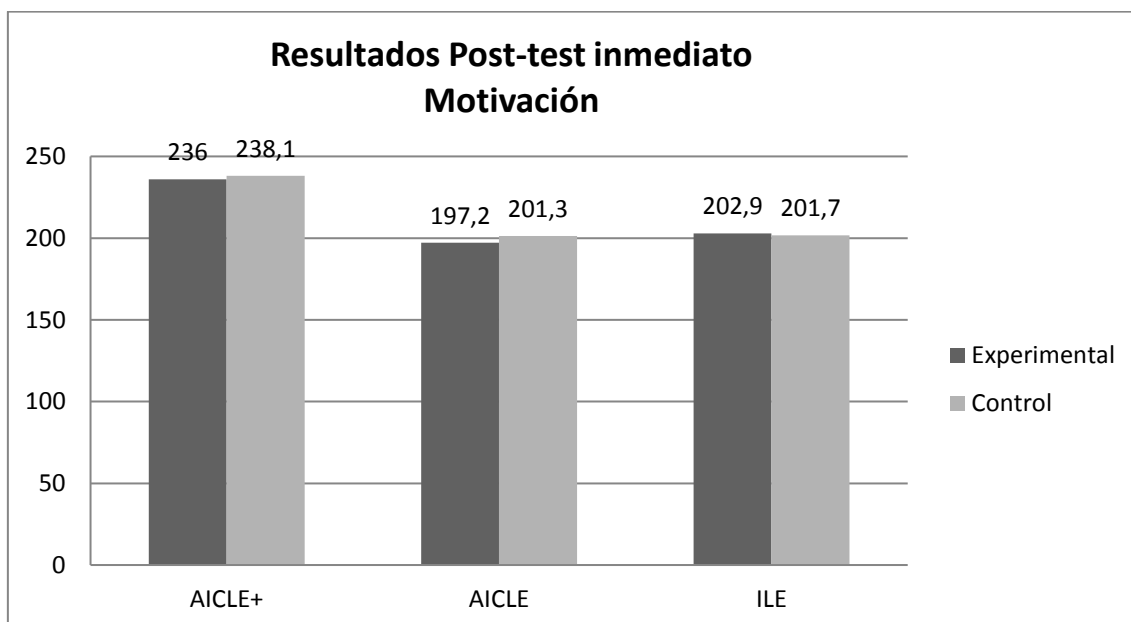


Gráfico 8.12. Resultados del cuestionario de motivación en el post-test inmediato.

Estudiaremos a continuación las posibles diferencias entre los grupos experimentales. En esta ocasión, sólo podremos comparar los contextos AICLE e ILE, ya que fueron estos dos grupos los que completaron el mismo cuestionario. La Tabla 8.61 recoge que no hay diferencias significativas entre el contexto AICLE e ILE ($p = 1$). Tampoco entre los grupos de control de estos contextos: control AICLE-control ILE ($p = 1$). Esto sugiere que no hay diferencias entre ambos contextos en la motivación.

Tabla 8.61

Comparaciones por parejas en el cuestionario de motivación en el post-test inmediato

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental AICLE	Control AICLE	-4,04	4,68	1,000	-17,96	9,88
	Experimental ILE	-5,71	3,66	1,000	-16,59	5,17
	Control ILE	-4,52	4,93	1,000	-19,17	10,14
	Control AICLE+	-40,92*	7,67	,000	-63,73	-18,11
	Experimental AICLE+	-38,76*	8,26	,000	-63,32	-14,19
Control AICLE	Experimental AICLE	4,04	4,68	1,000	-9,88	17,96
	Experimental ILE	-1,67	4,57	1,000	-15,26	11,92
	Control ILE	-,48	5,63	1,000	-17,20	16,25
	Control AICLE+	-36,88*	7,91	,000	-60,40	-13,36
	Experimental AICLE+	-34,72*	8,50	,001	-59,97	-9,46
Experimental ILE	Experimental AICLE	5,71	3,66	1,000	-5,17	16,59
	Control AICLE	1,67	4,57	1,000	-11,92	15,26
	Control ILE	1,19	4,82	1,000	-13,14	15,53
	Control AICLE+	-35,21*	7,50	,000	-57,50	-12,93
	Experimental AICLE+	-33,05*	8,10	,001	-57,14	-8,96
Control ILE	Experimental AICLE	4,52	4,93	1,000	-10,14	19,17
	Control AICLE	,48	5,63	1,000	-16,25	17,20
	Experimental ILE	-1,19	4,82	1,000	-15,53	13,14
	Control AICLE+	-36,41*	7,98	,000	-60,12	-12,69
	Experimental AICLE+	-34,24*	8,56	,001	-59,68	-8,80
Control AICLE+	Experimental AICLE	40,92*	7,67	,000	18,11	63,73
	Control AICLE	36,88*	7,91	,000	13,36	60,40
	Experimental ILE	35,21*	7,50	,000	12,93	57,50
	Control ILE	36,41*	7,98	,000	12,70	60,12
	Experimental AICLE+	2,17	5,27	1,000	-13,49	17,82
Experimental AICLE+	Experimental AICLE	38,76*	8,26	,000	14,19	63,32
	Control AICLE	34,72*	8,50	,001	9,46	59,97
	Experimental ILE	33,05*	8,10	,001	8,96	57,14
	Control ILE	34,24*	8,56	,001	8,80	59,68
	Control AICLE+	-2,17	5,27	1,000	-17,82	13,49

Notas: Variable dependiente: Post1_motivación_TOTAL.

Se basa en medias marginales estimadas.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Continuamos con el análisis del posible efecto del entrenamiento en la **percepción del inglés**. Para ello efectuamos un ANCOVA con los seis grupos ya mencionados como variable independiente y la puntuación en el cuestionario de percepción del inglés como variable dependiente. De nuevo, utilizamos la puntuación obtenida en el pre-test como covariable en el análisis para controlar las posibles diferencias iniciales. El resultado de

la prueba de Levene, $p = 0,003$, (Apéndice DDD) nos indica que este análisis no cumple la condición de homogeneidad de las varianzas, luego aplicaremos la U de Mann-Whitney como prueba no paramétrica en lugar del análisis de covarianza.

Comenzaremos por estudiar los contrastes entre los grupos experimental y control de cada contexto educativo. La Tabla 8.62 recoge el número de sujetos, rangos promedios y suma de rangos en el pre-test y post-test inmediato para los seis grupos y la Tabla 8.63 recoge los resultados de la U de Mann-Whitney y el nivel de significación asociado.

Tabla 8.62

Rangos en la percepción del inglés en el pre-test y post-test inmediato. Seis grupos

Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre1_Percepcióninglés_TOTAL			
Control AICLE+	86	70,11	6029,50
Experimental AICLE+	47	61,31	2881,50
Total	133		
Post1_Percepcióninglés_TOTAL			
Control AICLE+	47	38,32	1801,00
Experimental AICLE+	25	33,08	827,00
Total	72		
Pre1_Percepcióninglés_TOTAL			
Experimental AICLE	45	36,82	1657,00
Control AICLE	24	31,58	758,00
Total	69		
Post1_Percepcióninglés_TOTAL			
Experimental AICLE	51	38,81	1979,50
Control AICLE	25	37,86	946,50
Total	76		
Pre1_Percepcióninglés_TOTAL			
Experimental ILE	54	34,07	1840,00
Control ILE	22	49,36	1086,00
Total	76		
Post1_Percepcióninglés_TOTAL			
Experimental ILE	54	36,76	1985,00
Control ILE	23	44,26	1018,00
Total	77		

Tabla 8.63

Prueba U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en la percepción del inglés. Seis grupos

	Pre1_ Percepción inglés_ AICLE+	Post1_ Percepción inglés AICLE+	Pre1_ Percepción inglés_ AICLE	Post1_ Percepción inglés AICLE	Pre1_ Percepción inglés ILE	Post1_ Percepción inglés ILE
U de Mann-Whitney	1753,50	502,00	458,00	621,50	355,00	500,00
W de Wilcoxon	2881,50	827,00	758,00	946,50	1840,00	1985,00
Z	-1,27	-1,02	-1,04	-,18	-2,74	-1,35
Sig. asintótica (bilateral)	,21	,31	,3	,86	,001	,18

Nota: Variable de agrupación: Grupo.

Centrándonos en primer lugar en el contexto AICLE+, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en el pre-test entre el grupo experimental y control ($p = 0,206$) y tampoco en el post-test inmediato ($p = 0,310$). En definitiva, en este contexto, el entrenamiento no afecta a la percepción del inglés.

Si consideramos el contexto AICLE, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en el momento del pre-test ($p = 0,299$), ni en el momento del post-test ($p = 0,859$), luego podemos afirmar que el entrenamiento no afecta a la variable percepción del inglés.

Finalmente, en el contexto ILE, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el momento del pre-test ($p = 0,006$), a favor del grupo control; sin embargo, esas diferencias desaparecen en el post-test ($p = 0,177$), con lo cual parece que el entrenamiento ha influido en este contexto haciendo que el grupo experimental iguale al control.

Estudiamos a continuación las posibles diferencias entre los grupos experimentales de los tres contextos educativos. Para ello, realizaremos un ANCOVA con los grupos experimentales (AICLE+, AICLE e ILE) como variable independiente y la puntuación en el cuestionario de percepción del inglés en el post-test inmediato como variable dependiente. La puntuación del pre-test se incluirá como covariable en el análisis para controlar las diferencias iniciales. El resultado de la prueba de Levene arroja un valor de 0,166 (Apéndice EEE) con lo que continuamos con el análisis.

La Tabla 8.64 indica que no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales $F(2, 1) = 0,397$, $p = 0,673$.

Tabla 8.64

Pruebas de efectos inter-sujetos en la percepción del inglés en el post-test inmediato. Grupos experimentales

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	2356,15 ^a	3	785,38	17,138	,000	,35	51,41	1,00
Intersección	177,59	1	177,59	3,875	,052	,04	3,88	,50
Pre1_Percepción_del_ínglésTOTAL_275	2324,32	1	2324,32	50,718	,000	,35	50,72	1,00
Grupo_3	36,41	2	18,20	,397	,673	,01	,79	,11
Error	4399,49	96	45,83					
Total	208716,00	100						
Total corregido	6755,64	99						

Notas: Variable dependiente: Percepción del inglés Total Post1.

a. R al cuadrado = ,349 (R al cuadrado ajustada = ,328).

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

Tabla 8.65

Comparaciones por parejas en la percepción del inglés en el post-test inmediato. Grupos experimentales

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^a	95% de intervalo de confianza para diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL AICLE	EXPERIMENTAL ILE	-,33	1,38	1,000	-3,68	3,03
EXPERIMENTAL AICLE	EXPERIMENTAL AICLE+	5,68	6,85	1,000	-11,01	22,36
EXPERIMENTAL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	,33	1,38	1,000	-3,03	3,68
EXPERIMENTAL ILE	EXPERIMENTAL AICLE+	6,01	6,84	1,000	-10,67	22,67
EXPERIMENTAL AICLE+	EXPERIMENTAL AICLE	-5,68	6,85	1,000	-22,36	11,01
EXPERIMENTAL AICLE+	EXPERIMENTAL ILE	-6,01	6,84	1,000	-22,67	10,66

Notas: Variable dependiente: Percepción del inglés Total Post1.

Se basa en medias marginales estimadas.

a. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

La Tabla 8.65 muestra las comparaciones por parejas y se puede observar que, en los tres contrastes entre grupos experimentales, el nivel de significación es igual a 1. Luego podemos afirmar que no hay diferencias entre los tres grupos.

En definitiva, parece que el entrenamiento estratégico-metacognitivo tiene una influencia parcial en la percepción del inglés.

Para finalizar este subapartado, analizaremos el posible efecto del entrenamiento en la **percepción del español**, efectuando un ANCOVA con los seis grupos ya mencionados como variable independiente y la puntuación en el cuestionario de

percepción del español como variable dependiente. De nuevo, para controlar las posibles diferencias iniciales, consideramos covariable la puntuación obtenida en el pre-test.

El resultado de la prueba de Levene ($p = 0,100$) nos permite continuar con el análisis (Apéndice FFF). Como recoge la Tabla 8.66, los resultados del ANCOVA no son significativos $F(1,5) = 1,395$, $p = 0,228$ siendo el valor de Eta parcial al cuadrado menor de 0,1 lo que indica un efecto pequeño siguiendo a Cohen (1998).

Tabla 8.66

Pruebas de efectos inter-sujetos en la percepción del español en el post-test inmediato

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	1606,59 ^a	6	267,77	4,952	,000	,13	29,71	,99
Intersección	3631,21	1	3631,21	67,158	,000	,26	67,16	1,00
Pre1_Percepción español_TOTAL	921,14	1	921,14	17,036	,000	,08	17,04	,98
GRUPO2	377,23	5	75,45	1,395	,228	,04	6,98	,49
Error	10435,41	193	54,07					
Total	478620,00	200						
Total corregido	12042,00	199						

Variable dependiente: Post1_Percepciónespañol_TOTAL.

a. R al cuadrado = ,133 (R al cuadrado ajustada = ,106).

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

Este resultado nos indica que el entrenamiento estratégico-metacognitivo no tiene efecto en las actitudes hacia el español de los participantes. Recogemos a continuación las medias marginales estimadas a modo informativo (ver Gráfico 8.13); los contrastes entre grupos se encuentran en el Apéndice FFF.

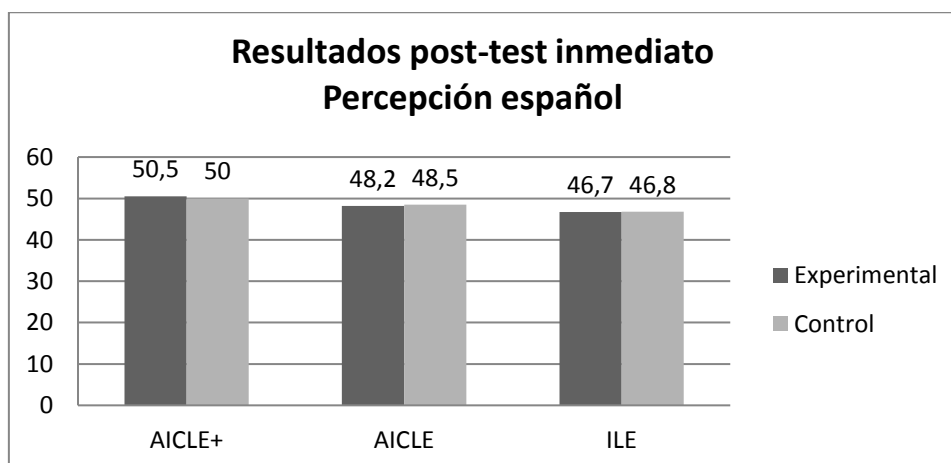


Gráfico 8.13. Resultados en el cuestionario de percepción del español en el post-test inmediato.

En definitiva, al comparar las diferencias entre contextos obtenemos los siguientes resultados:

- Respecto a la variable *motivación*, solo hay diferencias estadísticamente significativas en el contexto AICLE+, a favor del grupo control.
- Considerando la variable *percepción del inglés*, no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales y de control de los contextos AICLE+ y AICLE. En el contexto ILE, el entrenamiento estratégico-metacognitivo hizo que las diferencias iniciales a favor del grupo control desapareciesen.
- Por último, respecto a la *percepción del español*, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en los tres contextos estudiados.

Parece que el entrenamiento estratégico-metacognitivo es neutro respecto a estas tres variables. Es decir, no afecta de manera positiva o negativa a la motivación por aprender lenguas y la percepción del inglés y el español. La siguiente hipótesis se ocupará de estudiar si la variable motivación es determinante para el éxito del entrenamiento.

Hipótesis 4.3. Dentro de los grupos experimentales, se espera que los participantes con un nivel de motivación más alto aprovechen mejor el entrenamiento estratégico-metacognitivo.

Para resolver esta hipótesis, dividimos a los grupos experimentales de los contextos AICLE e ILE en dos niveles de motivación, alto y bajo, dependiendo de la puntuación obtenida en el cuestionario de estrategias en el post-test inmediato. Estos niveles están basados en la puntuación media, desviación típica, máximo y mínimo de estos grupos.

Efectuamos un ANCOVA siendo la variable dependiente el resultado en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato y la variable independiente el nivel de motivación: alto y bajo. Utilizamos el resultado en la prueba metacognitiva en el pre-test como covariable para controlar las diferencias iniciales.

En primer lugar, comprobamos la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. El resultado es 0,353 por lo que podemos continuar con el análisis. La Tabla 8.67 que el ANCOVA es significativo $F(98, 3) = 63,822, p = 0,001$.

Tabla 8.67

Pruebas de efectos inter-sujetos en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato según nivel de motivación

Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post1						
Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	932,579 ^a	4	233,145	23,130	,000	,486
Intersección	3609,369	1	3609,369	358,076	,000	,785
Pre1_273	539,700	1	539,700	53,542	,000	,353
GRUPO_Niveles_motivación	191,467	3	63,822	6,332	,001	,162
Error	987,829	98	10,080			
Total	34309,750	103				
Total corregido	1920,408	102				

a. R al cuadrado = ,486 (R al cuadrado ajustada = ,465)

A continuación, examinamos las medias marginales estimadas, es decir, las medias ajustadas al valor de la covariable. El Gráfico 8.14 muestra que las medias marginales más altas corresponden a los grupos con nivel de motivación alto: alto AICLE 18,3 y Alto ILE 18,0 y las medias marginales más bajas a los grupos con nivel de motivación bajo: bajo AICLE 15,6 y bajo ILE 14,2.

Estudiamos a continuación si estas diferencias son estadísticamente significativas. La Tabla 8.68 nos muestra los contrastes. Comenzaremos por los contrastes dentro de cada contexto.

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de motivación alto y el grupo de motivación bajo en el contexto AICLE, a favor del primero ($p = 0,013$).
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel alto y bajo en el contexto ILE, a favor del grupo de motivación alto ($p = 0,021$).

Además, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de nivel alto ($p = 1$) ni entre los dos grupos de nivel bajo ($p = 1$).

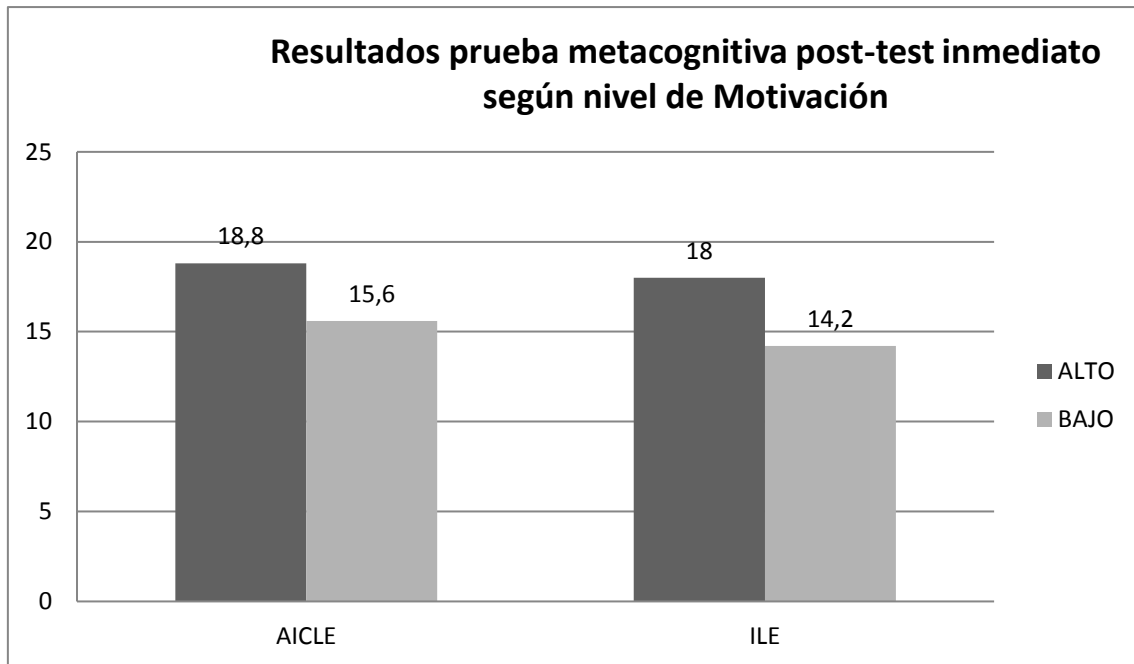


Gráfico 8.14. Resultados en la prueba metacognitiva dependiendo del nivel de motivación.

Tabla 8.68

Comparaciones por parejas en la prueba metacognitiva en el post-test inmediato dependiendo del nivel de motivación

(I) experimental por niveles de motivación	(J) Grupo dividido por niveles de motivación	Grupo dividido por niveles de motivación	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
						Límite inferior	Límite superior
ALTO AICLE	BAJO AICLE		3,214*	1,017	,013	,475	5,953
	ALTO ILE		,808	,708	1,000	-1,098	2,714
	BAJO ILE		4,683*	1,322	,004	1,123	8,243
BAJO AICLE	ALTO AICLE		-3,214*	1,017	,013	-5,953	-,475
	ALTO ILE		-2,406	,984	,098	-5,057	,245
	BAJO ILE		1,469	1,470	1,000	-2,489	5,427
ALTO ILE	ALTO AICLE		-,808	,708	1,000	-2,714	1,098
	BAJO AICLE		2,406	,984	,098	-,245	5,057
	BAJO ILE		3,875*	1,298	,021	,380	7,371
BAJO ILE	ALTO AICLE		-4,683*	1,322	,004	-8,243	-1,123
	BAJO AICLE		-1,469	1,470	1,000	-5,427	2,489
	ALTO ILE		-3,875*	1,298	,021	-7,371	-,380

Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post1 Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05. b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

En definitiva, nuestra hipótesis se confirma ya que los participantes con niveles de motivación más altos son los que obtienen mejores resultados en la prueba metacognitiva. Sin duda este resultado es muy interesante y digno de tenerse en cuenta en futuras investigaciones.

8.2.5. Pregunta de investigación 5: efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en la autopercepción del éxito y la percepción de dificultades en el aprendizaje de inglés

Pregunta de investigación 5. ¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en estrategias de lectura en inglés en la percepción de dificultades hacia el aprendizaje de lenguas?

Para responder a esta pregunta de investigación contamos con los datos de los contextos educativos AICLE e ILE en tres momentos pre-test, post-test inmediato y post-test retrasado. Estudiaremos las siguientes variables:

- Autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita en inglés.
- Autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión oral en inglés.
- Percepción de dificultades en las pruebas de comprensión escrita en inglés.
- Percepción de dificultades en las pruebas de comprensión oral en inglés.

Hemos planteado tres hipótesis. En primer lugar, nos centramos en examinar si el entrenamiento tiene algún efecto en la percepción de dificultades. En segundo lugar, si el contexto educativo es determinante en ese aspecto. Finalmente, evaluaremos los efectos longitudinales del entrenamiento.

8.2.5.1. Efecto del entrenamiento en la autopercepción del éxito y percepción de dificultades en el post-test inmediato: experimental/ control

Hipótesis 5.1. Se espera que el alumnado del grupo experimental manifieste mayor autopercepción del éxito y menores dificultades en el aprendizaje de lenguas que el alumnado del grupo control debido al entrenamiento estratégico-metacognitivo.

8.2.5.1.1. Autopercepción de éxito

Para comprobar la **autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés** entre los grupos experimentales y de control, efectuamos un ANCOVA utilizando como variable independiente los grupos experimental y control y como variable dependiente la puntuación que el participante creía que iba a obtener tras realizar la prueba en el post-test inmediato. De nuevo, la puntuación del pre-test será utilizada como covariable en el análisis para controlar las diferencias iniciales.

Comprobamos la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene, que arroja un nivel de significación de 0,148, luego podemos continuar con el análisis paramétrico (Apéndice GGG). El ANCOVA es significativo: $F(1,138) = 9,494$, $p = 0,002$. El valor de Eta parcial al cuadrado es de 0,064, que supone un efecto pequeño según Cohen (1998). Esto indica que hay diferencias en el post-test inmediato en la autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés entre el grupo experimental y control (Tabla 8.69).

Examinamos las medias marginales estimadas. Recordamos que la prueba de comprensión escrita tenía una puntuación máxima de 38 puntos. El grupo experimental obtiene una puntuación media de 22,3 y el grupo control de 17,7 ($p = 0,002$). Este resultado indica que los grupos experimentales (AICLE, ILE) tienen una mejor percepción de su actuación tras realizar el entrenamiento, con lo que el efecto del entrenamiento excede el mero trabajo de estrategias en inglés y afecta también a aspectos metalingüísticos como es la percepción que tienen los participantes de su actuación. Se trata, sin duda, de un resultado muy positivo para la instrucción estratégica. Los cálculos completos se encuentran en el Apéndice GGG.

Tabla 8.69

Pruebas de efectos inter-sujetos para la autopercepción de comprensión escrita en inglés

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	3589,95 ^a	2	1794,98	27,235	,000	,28	54,47	1,00
Intersección	3640,34	1	3640,34	55,234	,000	,29	55,23	1,00
Pre1_100	2214,13	1	2214,13	33,594	,000	,20	33,59	1,00
Tratamiento	625,76	1	625,76	9,494	,002	,06	9,49	,86
Error	9095,30	138	65,91					
Total	73904,00	141						
Total corregido	12685,25	140						

Notas: Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1.

a. R al cuadrado = ,283 (R al cuadrado ajustada = ,273).

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

En segundo lugar, comprobamos **la autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés**. Para ello, efectuamos un ANCOVA con los grupos experimental y control como variables independientes y el resultado en la pregunta de autopercepción del éxito como variable dependiente. Una vez más utilizamos el resultado del pre-test como covariable en el análisis. Al comprobar la prueba de Levene para la homogeneidad de las varianzas (0,006), observamos que es menor de 0,05 por lo que continuaremos con nuestro análisis siguiendo un enfoque no paramétrico (Apéndice HHH). Para ello, aplicaremos la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 8.70

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en la autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés. Experimental/ control

Tratamiento	N	Rango promedio	Suma de rangos
Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Pre1			
Experimental	102	76,69	7822,00
Control	51	77,63	3959,00
Total	153		
Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1			
Experimental	100	84,92	8492,00
Control	48	52,79	2534,00
Total	148		

Tabla 8.71

Prueba U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en la autopercepción de éxito en comprensión oral. Experimental/ control

	Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Pre1	Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1
U de Mann-Whitney	2569,00	1358,00
W de Wilcoxon	7822,00	2534,00
Z	-,13	-4,28
Sig. asintótica (bilateral)	,901	,000

Nota: Variable de agrupación: Tratamiento.

El resultado, que aparece en la Tabla 8.71, muestra que no hay diferencias estadísticamente significativas en el momento del pre-test ($p = 0,901$). Sin embargo, en el momento del post-test inmediato, encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,000$). Las diferencias son a favor del grupo experimental, tal y como muestra la Tabla 8.70. Este resultado nos indica que el entrenamiento tiene un fuerte impacto en el grupo experimental en la autopercepción del éxito en la comprensión oral en inglés.

Observamos de manera gráfica las puntuaciones medias en las dos pruebas de esta hipótesis en el Gráfico 8.15.

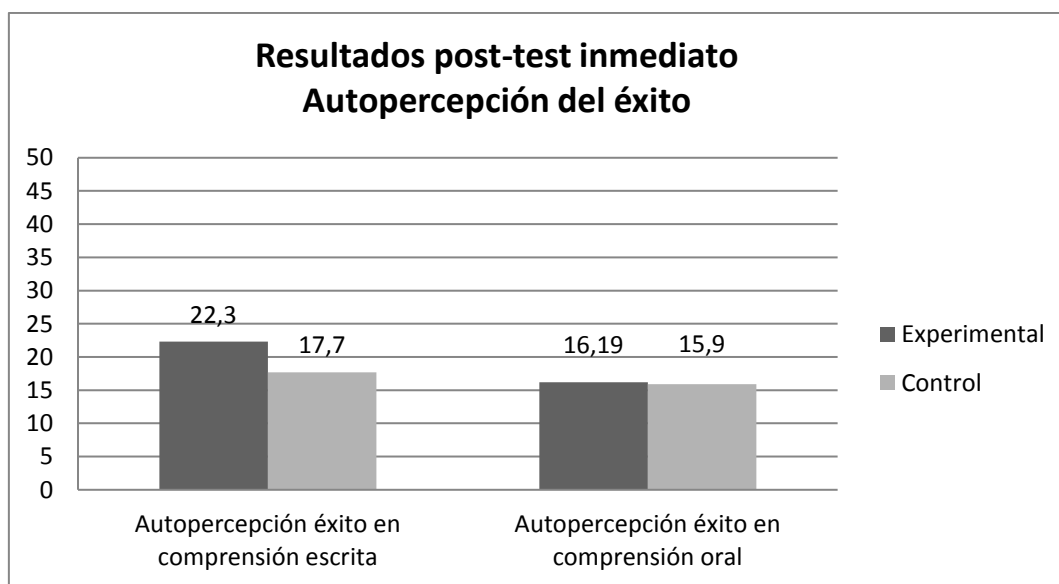


Gráfico 8.15. Resultados de la autopercepción del éxito en el post-test inmediato.

En definitiva, parece que el entrenamiento tiene un efecto positivo en la autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita y oral. En otras palabras, estos resultados sugieren que, aquellos participantes que recibieron el entrenamiento estratégico-metacognitivo, incrementaron su confianza al realizar las pruebas de comprensión escrita y de comprensión oral.

Debemos destacar dos aspectos importantes. En primer lugar, el resultado de autopercepción en comprensión escrita está relacionado con los resultados de comprensión escrita (pregunta de investigación 3), es decir, el grupo experimental percibe que contesta las pruebas de comprensión escrita mejor y esta diferencia, en comparación al grupo control, es real cuando realiza esas pruebas. Sin embargo, respecto a la autopercepción del éxito en la prueba de comprensión oral, la diferencia estadísticamente significativa con respecto a la autopercepción de éxito no se traduce en una mejora real cuando completa la prueba de comprensión oral.

8.2.5.1.2. Percepción de dificultades

Respecto a la medida de la percepción de dificultades vamos a analizar los resultados en dos variables dependientes: **la percepción de dificultades en las pruebas de comprensión escrita y la percepción de dificultades en las pruebas de comprensión oral**. Para ello, seguiremos el modelo, que venimos utilizando, mediante dos ANCOVA en los que la variable independiente será el grupo (control/ experimental) y la variable dependiente será la puntuación en cada una de las pruebas. Para estos ANCOVA la puntuación del pre-test se utilizará como covariable en el análisis para controlar las diferencias iniciales.

En primer lugar, comprobamos la homogeneidad de varianzas. El resultado es mayor que 0,05 en percepción de dificultades de comprensión oral, $p = 0,838$ (Apéndice III), lo que nos permite seguir con el análisis paramétrico, siendo inferior que 0,05 en percepción de dificultades en comprensión escrita, $p = 0,034$ (Apéndice JJJ), por lo que esta variable se analizará desde la perspectiva no paramétrica mediante la U de Mann-Whitney.

Tabla 8.72

Comparaciones efecto inter-sujetos en las dificultades en la prueba de comprensión oral en el post-test inmediato

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	496,54 ^a	2	248,27	13,264	,000	,16	26,53	1,00
Intersección	699,36	1	699,36	37,364	,000	,21	37,36	1,00
Pret1_287	493,18	1	493,18	26,349	,000	,16	26,35	1,00
Tratamiento	,36	1	,36	,019	,890	,00	,02	,052
Error	2657,90	142	18,72					
Total	37266,00	145						
Total corregido	3154,44	144						

Notas: Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión oral Total Post1.

a. R al cuadrado = ,157 (R al cuadrado ajustada = ,146).

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

La Tabla 8.72 muestra los niveles de significación en las dificultades a la hora de contestar los tests de comprensión oral. El ANCOVA no presenta diferencias significativas ($F(1, 137) = 0,019, p = 0,890$). En el Apéndice JJJ se encuentran las medias obtenidas en estas dos variables. Los resultados muestran que el tratamiento no tiene efecto en la percepción de dificultades en las pruebas de comprensión oral, es decir, la percepción de dificultades en esta variable no se ve influida por el entrenamiento.

El Gráfico 8.16 muestra la puntuación media de percepción de dificultades en el test de comprensión oral en el post-test inmediato, para los grupos experimental y control. La puntuación del test oscilaba entre 10, percepción mínima de dificultades, y 41, puntuación máxima. El grupo experimental tiene una puntuación media de 14,4 y el control de 15,3. Esta diferencia no es significativa.

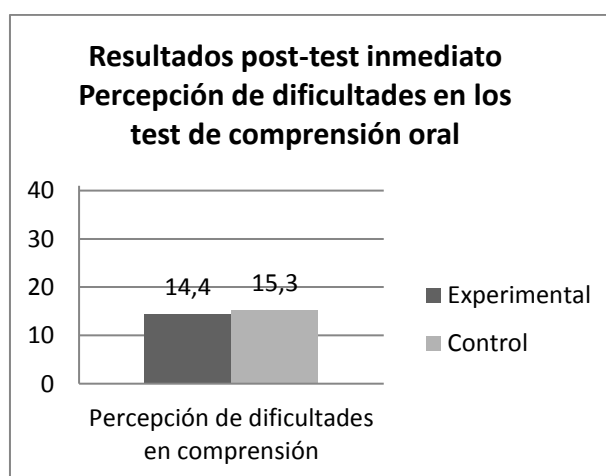


Gráfico 8.16. Resultados en la percepción de dificultades en los test de comprensión oral en el post-test inmediato.

Nos falta por comprobar la percepción de dificultades en los tests de comprensión escrita. Lo resolvemos por medio de la U de Mann-Whitney. En las Tablas 8.73 y 8.74, podemos verificarlo.

Tabla 8.73

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en la percepción del éxito en comprensión escrita en inglés. Experimental/ control

Tratamiento	N	Rango promedio	Suma de rangos
Dificultades en el test de comprensión escrita Total Pre1			
Experimental	100	71,10	7110,00
Control	48	81,58	3916,00
Total	148		
Dificultades en el test de comprensión escrita Total Post1			
Experimental	99	68,56	6787,00
Control	48	85,23	4091,00
Total	147		

Tabla 8.74

Prueba U de Mann-Whitney en el pre-test y post-test inmediato en la percepción de dificultades en los tests de comprensión escrita. Experimental/ control

	Dificultades en el test de comprensión escrita Total Pre1	Dificultades en el test de comprensión escrita Total Post1
U de Mann-Whitney	2060,00	1837,00
W de Wilcoxon	7110,00	6787,00
Z	-1,40	-2,23
Sig. asintótica (bilateral)	,163	,026

Nota: Variable de agrupación: Tratamiento.

Como se puede observar en la Tabla 8.74, en el momento del pre-test no había diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control ($p = 0,163$). Sin embargo, en el pos-test inmediato la diferencia entre el grupo experimental y control es estadísticamente significativa ($p = 0,026$). Esta diferencia, como se observa en la Tabla 8.73, es a favor del grupo experimental, lo que indica que, tras el entrenamiento, el grupo experimental percibía menos dificultades al realizar las pruebas de comprensión escrita.

En conclusión, nuestra hipótesis se cumple casi en su totalidad. Considerando la autopercepción del éxito, encontramos diferencias significativas en la prueba de comprensión escrita y oral a favor del grupo experimental: los sujetos sometidos a entrenamiento presentan una autopercepción del éxito significativamente mayor que los

sujetos del grupo control. Asimismo, encontramos el mismo patrón en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita: el grupo control presenta mayor percepción de dificultades que el grupo experimental, con diferencias estadísticamente significativas. Por último, en la prueba de comprensión oral no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

8.2.5.2 Efecto del entrenamiento en la autopercepción del éxito y percepción de dificultades en el post-test inmediato: AICLE/ ILE

Hipótesis 5.2. Se espera que haya diferencias entre los contextos educativos en la autopercepción del éxito y en la percepción de las dificultades debido al efecto del entrenamiento.

A continuación, vamos a repetir los contrastes de la hipótesis 5.1 pero cambiando la variable independiente que pasará de ser grupo experimental/ control a los cuatro grupos de trabajo: experimental AICLE, control AICLE, experimental ILE y control ILE. Estudiamos, entonces, las diferencias entre los contextos educativos AICLE e ILE. Nuestra hipótesis implica que habrá diferencias a favor del contexto AICLE.

8.2.5.2.1. Autopercepción del éxito

Analizamos dos variables dependientes en la autopercepción del éxito: autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita y autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión oral. Para estas dos variables dependientes, nuestra variable independiente será el grupo (experimental AICLE, control AICLE, experimental ILE y control ILE). Efectuaremos dos ANCOVA usando la puntuación en el pre-test como covariable para controlar las diferencias iniciales.

Continuamos analizando la **autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita**, el resultado de la prueba de Levene para la homogeneidad de las varianzas es 0,012 por lo que debemos utilizar un enfoque no paramétrico (Apéndice KKK). Aplicamos la U de Mann-Whitney para los diferentes contrastes. En primer lugar,

comprobamos si hay diferencias significativas entre los grupos experimental-control AICLE y experimental-control ILE.

Tabla 8.75

Rangos en el pre-test y post-test inmediato en la autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita. Cuatro grupos

6 Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Pre1			
EXPERIMENTAL AICLE	47	36,50	1715,50
CONTROL AICLE	24	35,02	840,50
Total	71		
Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1			
EXPERIMENTAL AICLE	45	36,39	1637,50
CONTROL AICLE	23	30,80	708,50
Total	68		
Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Pre1			
EXPERIMENTAL ILE	52	44,32	2304,50
CONTROL ILE	24	25,90	621,50
Total	76		
Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1			
EXPERIMENTAL ILE	53	48,05	2546,50
CONTROL ILE	25	21,38	534,50
Total	78		

Tabla 8.76

Prueba U de Mann-Whitney en el pre-test y el post-test inmediato en la autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita. Cuatro grupos

	Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Pre1 AICLE	Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1 AICLE	Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Pre1 ILE	Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1 ILE
U de Mann-Whitney	540,50	432,50	321,50	209,50
W de Wilcoxon	840,50	708,50	621,50	534,50
Z	-,28	-1,11	-3,40	-4,87
Sig. asintótica (bilateral)	,774	,269	,000	,000

Nota: Variable de agrupación: 6 Grupos.

Comenzaremos por la comparación entre el grupo experimental y control AICLE. Como apreciamos en la Tabla 8.76, en el momento del pre-test no encontramos

diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,774$). Ocurre lo mismo en el momento del post-test ($p = 0,269$). En definitiva, el entrenamiento no influye en el grupo AICLE para la autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita.

Respecto al contexto ILE, como indica la Tabla 8.76 encontramos diferencias estadísticamente significativas en el momento del pre-test ($p = 0,001$). Estas diferencias son a favor del grupo experimental, como se observa en la Tabla 8.75. Es decir, ya en el momento del pre-test, el grupo experimental presenta mayor autopercepción del éxito que el grupo control; esas diferencias se mantienen en el momento del post-test inmediato ($p < 0,000$).

A continuación, presentamos las diferencias entre los grupos experimentales de los contextos AICLE e ILE. Efectuamos un ANCOVA con los grupos experimentales AICLE e ILE como variables independientes y la puntuación en la autopercepción el éxito en la comprensión escrita en inglés en el post-test inmediato. Utilizaremos la puntuación del pre-test como covariable en el análisis para controlar las diferencias iniciales. La prueba de Levene (Apéndice LLL) arroja un nivel de significación de 0,098, luego podemos continuar con el análisis.

La Tabla 8.77 que no hay diferencias estadísticamente significativas para la variable grupo, $F(1, 1) = 1,921$, $p = 0,169$.

Tabla 8.77

Pruebas de efectos inter-sujetos en la autopercepción del éxito en comprensión escrita. Grupos experimentales

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de centralidad	Potencia no observada ^b
Modelo corregido	1502,71 ^a	2	751,35	14,168	,000	,24	28,34	1,00
Intersección	2970,45	1	2970,45	56,014	,000	,38	56,01	1,00
Pre1_100	1448,65	1	1448,65	27,317	,000	,23	27,32	1,00
Grupo_3	101,87	1	101,87	1,921	,169	,02	1,92	,28
Error	4825,76	91	53,03					
Total	55504,00	94						
Total corregido	6328,47	93						

Notas: Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1.

a. R al cuadrado = ,237 (R al cuadrado ajustada = ,221).

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

La Tabla 8.78 muestra que el contraste entre los grupos experimentales no es significativo.

Tabla 8.78

Comparaciones por parejas en la autopercepción del éxito en la prueba de comprensión escrita

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^a	95% de intervalo de confianza para diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL AICLE	EXPERIMENTAL ILE	-2,10	1,51	,17	-5,10	,91
EXPERIMENTAL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	2,10	1,51	,17	-,91	5,10

Notas: Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1.

Se basa en medias marginales estimadas.

a. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

La segunda prueba se corresponde con la **autopercepción del éxito en comprensión oral**. Comenzamos examinando la prueba de Levene cuyo valor es de 0,067 (Apéndice MMM), luego continuamos con el análisis paramétrico. El resultado del ANCOVA no es significativo $F(1, 3) = 1,502$, $p = 0,217$ con un valor de Eta parcial al cuadrado de 0,032, lo que indica un efecto pequeño según Cohen (1998). Esta información está recogida en la Tabla 8.79.

A modo informativo examinamos las medias marginales estimadas. La prueba de comprensión oral contaba con 20 puntos. El grupo que más alto puntuó en esta prueba es el experimental ILE con 16,3, seguido del grupo control AICLE con 16,2. El grupo experimental AICLE presenta una puntuación de 16,1 y, finalmente, el grupo control ILE una puntuación de 15,6.

Si observamos las pruebas *post-hoc* en la Tabla 8.80, se observa que ningún contraste es significativo. Esto nos lleva a señalar que el entrenamiento no tiene efecto en la autopercepción del éxito en la prueba de comprensión oral, entre el contexto AICLE e ILE.

Tabla 8.79

*Pruebas de efectos inter-sujetos en la autopercepción del éxito en comprensión escrita.
Grupos experimentales*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	271,15 ^a	4	67,79	6,221	,000	,15	24,88	,99
Intersección	1599,71	1	1599,71	146,797	,000	,52	146,80	1,00
Pre1_116	170,75	1	170,75	669	,000	,10	15,67	,98
Grupo_2	49,11	3	16,37	1,502	,217	,03	4,51	,39
Error	1503,84	138	10,90					
Total	38000,00	143						
Total corregido	1774,99	142						

Notas: Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1.

a. R al cuadrado = ,153 (R al cuadrado ajustada = ,128).

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

Tabla 8.80

Comparaciones por parejas en la autopercepción del éxito en la comprensión oral en inglés en el post-test inmediato

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^a	95% de intervalo de confianza para diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL AICLE	CONTROL AICLE	-,04	,85	1,00	-2,33	2,24
	EXPERIMENTAL ILE	-,16	,69	1,00	-2,00	1,68
	CONTROL ILE	1,51	,85	,48	-,78	3,79
CONTROL AICLE	EXPERIMENTAL AICLE	,04	,85	1,00	-2,24	2,33
	EXPERIMENTAL ILE	-,12	,81	1,00	-2,28	2,05
	CONTROL ILE	1,55	,98	,69	-1,07	4,17
EXPERIMENTAL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	,16	,69	1,00	-1,68	2,00
	CONTROL AICLE	,12	,81	1,00	-2,05	2,28
	CONTROL ILE	1,67	,82	,27	-,54	3,87
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	-1,51	,85	,48	-3,79	,78
	CONTROL AICLE	-1,55	,98	,69	-4,17	1,07
	EXPERIMENTAL ILE	-1,67	,82	,27	-3,87	,54

Notas: Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1

Se basa en medias marginales estimadas. a. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

8.2.5.2.2. Percepción de dificultades

Examinamos la percepción de dificultades en los contextos educativos AICLE e ILE. Para ello, contamos con dos variables dependientes: percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita y percepción de dificultades en la prueba de comprensión oral. La variable independiente será el contexto educativo (experimental AICLE, control AICLE, experimental ILE y control ILE). Efectuaremos, por tanto, dos ANCOVA

utilizando las respectivas puntuaciones del pre-test como covariables para controlar las diferencias iniciales.

Estudiamos a continuación la **percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita**. Examinamos la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas. El resultado es de 0,397 (Apéndice NNN), por lo que continuamos con nuestro análisis. La Tabla 8.81 muestra que los resultados del ANCOVA son significativos $F(1,3) = 2,985$, $p = 0,034$, con un valor de Eta parcial al cuadrado de 0,063 (ver Tabla 8.81).

Tabla 8.81

Pruebas de efectos inter-sujetos en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita en el post-test inmediato

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	472,622 ^a	4	118,156	5,111	,001	,13	20,44	,96
Intersección	1295,78	1	1295,78	56,050	,000	,30	56,05	1,00
Pre1_285	143,85	1	143,85	6,222	,014	,04	6,22	,70
Grupo_2	207,04	3	69,01	2,985	,034	,06	8,96	,70
Error	3097,82	134	23,12					
Total	46367,00	139						
Total corregido	3570,45	14						

Notas: Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión escrita Total Post1.

a. R al cuadrado = ,132 (R al cuadrado ajustada = ,106).

b. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$.

Examinamos las medias marginales estimadas y las pruebas *post-hoc* para estudiar dónde se producen las diferencias. Las puntuaciones para la percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita oscilan entre 10 puntos como mínimo y 41 como máximo. La Tabla 8.82 recoge las comparaciones entre grupos y los valores significativos.

Comenzamos observando los contrastes dentro de cada contexto educativo:

- En el contexto AICLE, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental, a favor del experimental ($p = 0,020$).

- En el contexto ILE, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control ($p = 0,628$).

Tabla 8.82

Comparaciones por parejas en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL AICLE	CONTROL AICLE	-3,03*	1,26	,020	-5,57	-,49
	EXPERIMENTAL ILE	-2,43*	1,03	,020	-4,47	-,39
	CONTROL ILE	-2,98*	1,26	,019	-5,47	-,49
CONTROL AICLE	EXPERIMENTAL AICLE	3,03*	1,28	,020	,49	5,57
	EXPERIMENTAL SIN-ACILE	,56	1,23	,628	-1,83	3,02
	CONTROL ILE	,04	1,42	,975	-2,76	2,85
EXPERIMENTAL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	2,43*	1,03	,020	,39	4,47
	CONTROL AICLE	-,60	1,23	,628	-3,02	1,83
	CONTROL ILE	-,55	1,19	,644	-2,91	1,80
CONTROL ILE	EXPERIMENTAL AICLE	2,98*	1,26	,019	,49	5,47
	CONTROL AICLE	-,04	1,42	,975	-2,85	2,76
	EXPERIMENTAL ILE	,55	1,19	,644	-1,80	2,91

Notas: Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión escrita Total Post1.

Se basa en medias marginales estimadas.

b. Ajuste para varias comparaciones: menor diferencia significativa (equivalente a sin ajustes).

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Si comparamos los grupos experimentales, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental ($p = 0,020$), a favor del experimental AICLE.

En definitiva, parece que el entrenamiento estratégico-metacognitivo tiene mayor influencia en el contexto AICLE para la percepción de dificultades en las pruebas de comprensión escrita.

Continuamos con la **percepción de dificultades en la prueba de comprensión oral** en el post-test inmediato entre los contextos educativos AICLE e ILE. Comprobamos el resultado de la prueba de Levene del ANCOVA para comprobar la homogeneidad de varianzas. El resultado es 0,990 (Apéndice ÑÑÑ) luego podemos continuar con nuestro análisis. El resultado del ANCOVA es significativo, como aparece en la Tabla 8.83, $F(1,3) = 2,687$, $p = 0,049$.

Tabla 8.83

Pruebas de efectos inter-sujetos en la percepción de dificultades en el test de comprensión oral en el post-test inmediato

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^b
Modelo corregido	633,14 ^a	4	158,28	8,712	,000	,20	34,85	1,00
Intersección	791,28	1	791,28	43,550	,000	,24	43,55	1,00
Pret1_287	305,66	1	305,66	16,823	,000	,11	16,82	,98
Grupo_2	146,48	3	48,83	2,687	,049	,06	8,06	,64
Error	2507,38	138	18,17					
Total	36833,00	143						
Total corregido	3140,52	142						

Notas: Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión oral Total Post1.

a. R al cuadrado = ,202 (R al cuadrado ajustada = ,178).

b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05.

La Tabla 8.84 nos muestra los resultados de las pruebas *post-hoc* para ver entre qué grupos se producen las diferencias significativas. En primer lugar, examinamos las diferencias dentro de los contextos educativos AICLE e ILE. La comparación entre el grupo experimental AICLE y el grupo control AICLE no es significativa ($p = 1$). Lo mismo ocurre entre el grupo experimental ILE y el grupo control ILE ($p = 1$). Observamos, a continuación, las diferencias entre los grupos experimentales de los dos contextos educativos. El contraste entre el grupo experimental AICLE y el grupo experimental ILE es significativo ($p = 0,036$). Este resultado indica que el entrenamiento incide de manera diferente en los dos contextos educativos.

Examinamos las medias marginales estimadas en el Gráfico 8.17. Recordemos que la puntuación para la percepción de dificultades oscila entre 10 para una percepción mínima de dificultades y 41 con una puntuación máxima. Como se puede observar, el grupo experimental AICLE tiene una percepción media de dificultades de 13,9 puntos mientras que el grupo experimental ILE obtiene una media de 16,4. Esta diferencia en la percepción de dificultades es significativa ($p = 0,034$).

Tabla 8.84

Comparaciones por parejas en la percepción de dificultades en los test de comprensión oral en el post-test inmediato

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL AICLE	CONTROL AICLE	-,98	1,08	1,000	-3,88	1,92
	EXPERIMENTAL ILE	-2,54*	,91	,036	-4,99	-,10
CONTROL AICLE	CONTROL ILE	-1,83	1,15	,695	-4,91	1,26
	EXPERIMENTAL AICLE	,98	1,08	1,000	-1,92	3,88
	EXPERIMENTAL ILE	-1,56	1,05	,829	-4,36	1,24
EXPERIMENTAL ILE	CONTROL ILE	-,84	1,26	1,000	-4,21	2,52
	EXPERIMENTAL AICLE	2,54*	,91	,036	,10	4,99
	CONTROL AICLE	1,56	1,05	,829	-1,24	4,36
CONTROL ILE	CONTROL ILE	,72	1,06	1,000	-2,12	3,55
	EXPERIMENTAL AICLE	1,83	1,15	,695	-1,26	4,91
	CONTROL AICLE	,84	1,26	1,000	-2,52	4,21
	EXPERIMENTAL ILE	-,72	1,06	1,000	-3,55	2,12

Notas: Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión oral Total Post1.

Se basa en medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

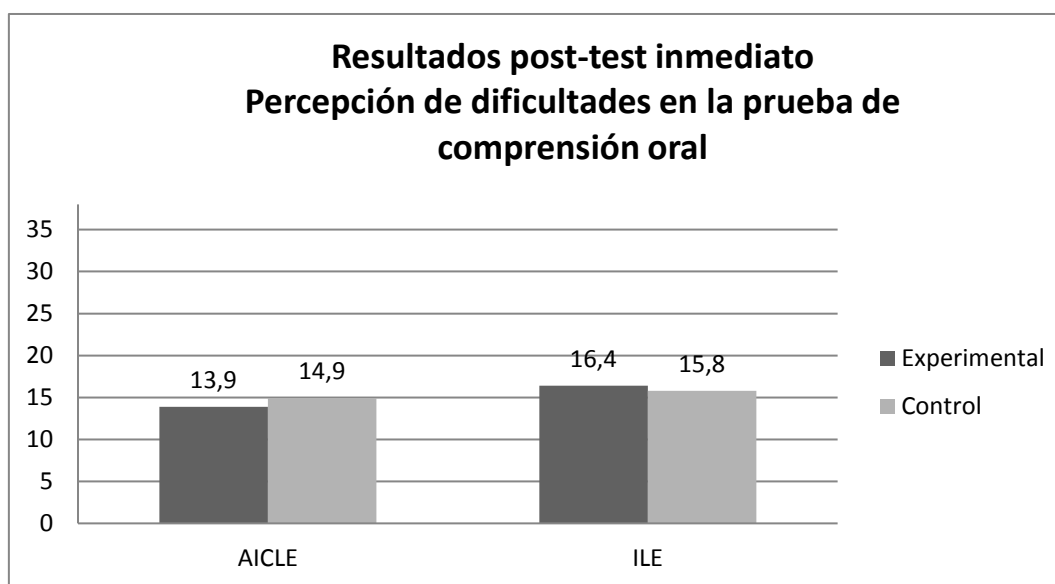


Gráfico 8.17. Medias marginales estimadas en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita en el post-test inmediato.

En definitiva, nuestra hipótesis se cumple de manera parcial. Resumimos los resultados a continuación:

- Al comparar el grupo experimental y de control, sin tener en cuenta los contextos educativos, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita y oral, a favor del grupo experimental. Esto indica que un beneficio del entrenamiento es mejorar la confianza que tienen los participantes en sus tareas.
- Además, respecto a la percepción de dificultades, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y de control en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita. De nuevo, este dato indica que los participantes que siguieron el entrenamiento perciben las tareas como menos difíciles. No encontramos diferencias en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión oral.
- Al comparar los contextos educativos AICLE e ILE, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en el contexto ILE en la autopercepción del éxito en comprensión escrita. En esta destreza, no existen otros contrastes con diferencias estadísticamente significativas. El mismo caso ocurre en la autopercepción del éxito en la prueba de comprensión oral.
- Además, respecto a la percepción de dificultades, en ambos casos: percepción de dificultades en las pruebas de comprensión escrita y oral, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE y el grupo experimental ILE. En el caso de esta variable, trabajar con metodologías AICLE provoca que se perciban las tareas como menos difíciles tras el entrenamiento estratégico-metacognitivo.

8.3. Resumen

Este capítulo ha presentado los resultados de las cinco preguntas de investigación y sus correspondientes hipótesis de partida. Para ello, hemos hecho uso de una batería importante de pruebas, y hemos analizado los resultados siguiendo métodos estadísticos tanto paramétricos como no paramétricos.

En líneas generales, los resultados apoyan los efectos positivos del entrenamiento estratégico-metacognitivo en algunos de los factores analizados, sobre todo en la propia conciencia metacognitiva que adquieren los participantes tras la intervención. Otras variables, como es la influencia del entrenamiento en lectura en otras destrezas, presentan resultados más dispares. En el siguiente capítulo, interpretaremos los resultados que hemos obtenido y llegaremos a las conclusiones de la investigación.

9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

9.1. Introducción

Una vez expuesto el contexto de nuestra investigación (capítulo 5), los objetivos e hipótesis de investigación (capítulo 6), la metodología empleada (capítulo 7) y los resultados (capítulo 8), nos centramos en este último capítulo en el análisis y la discusión de los resultados. Seguiremos con las conclusiones para, posteriormente, incluir las limitaciones de la investigación y algunas sugerencias para investigaciones futuras.

9.2. Interpretación de los resultados

En este apartado incluimos la interpretación y conclusiones de los resultados obtenidos en nuestra investigación. Para su elaboración hemos seguido el orden de las preguntas de investigación y de las hipótesis planteadas.

9.2.1. Pregunta de investigación 1

Pregunta de investigación 1. ¿Puede un entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés mejorar el conocimiento estratégico de lectura?

Recordamos que la pregunta de investigación 1 se refería a la efectividad del entrenamiento estratégico-metacognitivo. La hipótesis 1.1 planteaba las diferencias entre el grupo experimental y control, sin tener en cuenta el contexto educativo. La hipótesis 1.2 estudiaba las diferencias entre los tres contextos educativos, diferenciando en cada uno el grupo experimental y el control, la hipótesis 1.3 estudiaba la efectividad del entrenamiento longitudinalmente y, finalmente, la hipótesis 1.4 medía la efectividad del segundo año del entrenamiento por medio de la prueba de lectura crítica. Comenzaremos por examinar los resultados de la hipótesis 1.1.

Hipótesis 1.1. Debido al efecto del entrenamiento se espera que el grupo experimental mejore significativamente respecto al grupo control en cuanto al conocimiento estratégico de lectura, incluyendo en ambos grupos los tres contextos de estudio (AICLE+, AICLE e ILE).

Recordamos que, tras realizar un análisis de covarianza (ANCOVA), encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control, con una desigualdad de casi ocho puntos en las medias marginales estimadas en el post-test inmediato, controlando las diferencias iniciales entre los grupos.

Este resultado nos indica un fuerte impacto del entrenamiento en el grupo experimental en el post-test inmediato y coincide con investigaciones anteriores que han demostrado, en primer lugar, la efectividad del entrenamiento en lectura en inglés como lengua extranjera (Anderson, 1991; Phatiki, 2003; Zenotz, 2009) y, en segundo lugar, la necesidad de que el entrenamiento cuente con un componente metacognitivo para que sea efectivo, (Kusiak, 2001; Salataci & Akyel, 2002; Dhieb-Henia, 2003; Ramírez Verdugo, 2004; Roohani *et al.*, 2016).

Como hemos mencionado anteriormente, no hemos encontrado estudios con participantes en edad escolar en los contextos educativos que nosotros hemos incluido: estudios como Papaja (2014) o Pereira Rojas (2013) trabajan en el contexto universitario AICLE, por lo que no podemos establecer comparaciones. Con todo, nuestros resultados son muy prometedores para el futuro de la instrucción estratégica en estos contextos y en estas condiciones.

Pasamos a exponer las conclusiones de la hipótesis 1.2. En primer lugar, recordamos su formulación:

Hipótesis 1.2. Se espera que dentro de los grupos experimentales, el grupo experimental AICLE+ mejore más que el grupo AICLE e ILE, por la exposición más amplia a la metodología AICLE y a un contexto trilingüe.

Los resultados de nuestro estudio recogen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales y de control a favor de los grupos experimentales en los tres contextos educativos: AICLE+, AICLE e ILE. Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos experimentales. Estos datos implican:

- En primer lugar, los resultados de los grupos experimentales son muy positivos para nuestra investigación. Los tres grupos superan significativamente a los grupos de control y tienen una puntuación similar, que oscila entre diecisiete y diecinueve puntos sobre veinticinco, en las medias marginales estimadas en el post-test inmediato.
- Al estudiar las diferencias entre los grupos experimentales, observamos que no hay diferencias entre los contextos educativos AICLE+, AICLE e ILE. Esto sugiere que nuestro entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés es efectivo independientemente del contexto educativo en el que se implemente.
- Además, observamos que el grupo AICLE tiene una puntuación ligeramente superior al grupo AICLE+, aunque sin llegar a diferencias estadísticamente significativas. Esto nos lleva a una reflexión importante: el entrenamiento estratégico-metacognitivo es efectivo en ambos contextos independientemente de la carga AICLE que se implemente. Este dato lo re-evaluaremos al interpretar los datos longitudinales.
- Por otro lado, al analizar los datos de los grupos de control es sorprendente la diferencia que existe entre el grupo control AICLE+ y los otros dos. La diferencia es significativa entre el grupo AICLE+ e ILE ($p < 0,000$), a favor del primero, siendo más sorprendente todavía si tenemos en cuenta que no es equivalente en los grupos experimentales. Nuestra hipótesis mantiene que la exposición a una metodología AICLE prolongada, y a más de una lengua extranjera (caso del grupo AICLE+), es suficiente para que el alumnado obtenga diferencias significativas con el resto de los alumnos de otros contextos educativos. En otras palabras, de los tres grupos de control, el grupo AICLE+ realiza significativamente mejor la prueba metacognitiva, aunque no haya tenido ningún tipo de instrucción. Este dato va en línea con investigaciones anteriores que han demostrado los beneficios de contextos bilingües (Sanz, 2000; Cenoz & Gorter, 2011; Mehisto & Marsh, 2012; Cenoz 2013; 2015).

En definitiva, nuestra hipótesis se cumple parcialmente ya que, por un lado, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales

y de control, a favor de los grupos experimentales en los tres contextos educativos. Sin embargo, nuestra hipótesis mantenía asimismo que el alumnado expuesto a metodología AICLE (AICLE+ y AICLE) debería beneficiarse más del entrenamiento estratégico. Esta hipótesis la habíamos basado en investigaciones previas (Gajo & Serra, 2002 y Van de Craen *et al.*, 2007a y 2007b) que defendían que la metodología AICLE podía favorecer el desarrollo cognitivo del alumnado, ya que se incluyen tareas que implican una mayor demanda en este campo. No obstante, en nuestros resultados no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos experimentales, es decir, el entrenamiento es efectivo en los tres contextos analizados.

En definitiva, podemos concluir esta sección diciendo que el entrenamiento es altamente efectivo independientemente del contexto educativo en el que se presente, AICLE más o menos intensivo o ILE. Pasamos ahora a considerar el efecto longitudinal del entrenamiento con la hipótesis 1.3.

Hipótesis 1.3. Se espera que el efecto longitudinal del entrenamiento sea positivo y que los grupos experimentales sigan manteniendo las diferencias respecto a los grupos de control en los post-tests retrasados.

Para resolver esta hipótesis realizamos dos ANCOVA de medidas repetidas. En primer lugar, estudiamos la efectividad longitudinal del primer año de entrenamiento en el post-test inmediato y, seis meses después, en el post-test retrasado (ver .1).

Tabla 9.1

Estudio longitudinal del primer año de entrenamiento

	AÑO 1		AÑO 2	
	Feb. 2015	Feb.-Abril 2015	Mayo 2015	Enero 2016
	Pre-test	Entrenamiento	Post-test 1	Post-test 2
Grupo trilingüe (AICLE+)				
Grupo Experimental				
Grupo Control				
Grupo bilingüe (AICLE)				
Grupo Experimental				
Grupo Control				
Grupo monolingüe (ILE)				
Grupo Experimental				
Grupo Control				

Vamos a analizar los resultados en efectos intra-sujetos e inter-sujetos. Respecto a los primeros, es decir, los cambios dentro de los mismos grupos, obtenemos resultados diferentes en los tres contextos educativos:

- En el contexto AICLE+, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test inmediato (post-test 1) y el post-test retrasado (post-test 2), a favor del post-test inmediato. En este contexto, no se mantiene el efecto del entrenamiento a largo plazo.
- En el contexto AICLE, existen diferencias significativas entre el post-test 1 y el post-test 2 a favor del post-test 2. Es decir, parece que seis meses después de la finalización del primer año de entrenamiento, los resultados en la prueba metacognitiva son todavía mejores que en el post-test inmediato para el grupo experimental.
- En el contexto ILE, no hay diferencias estadísticamente significativas entre el post-test 1 y el post-test 2, lo que indica que el efecto del entrenamiento se mantiene seis meses después de su finalización.

Los resultados nos indican que el contexto ILE se beneficia de este tipo de entrenamientos a largo plazo ya que mantienen los resultados seis meses después del entrenamiento. Es llamativo, igualmente, el resultado del grupo AICLE, ya que presenta una mejoría, con diferencias estadísticamente significativas, del post-test retrasado (post-test 2) con respecto al post-test inmediato (post-test 1). Es decir, sin que haya habido entrenamiento, los participantes siguen mejorando, posiblemente porque siguen trabajando con las estrategias y herramientas que aprendieron en el mismo. Así pues, el efecto longitudinal del entrenamiento es positivo en los grupos AICLE e ILE.

Finalmente, parece que el dato de más difícil interpretación es el del contexto AICLE+. En él encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el post-test inmediato (post-test 1) y el post-test retrasado (post-test 2), a favor del post-test inmediato. Esto nos indica que ha bajado la puntuación entre la finalización del entrenamiento y el momento del post-test retrasado seis meses después. Aunque comparado con los otros dos contextos parece un dato negativo, es, en realidad, un dato

esperable ya que es común que entre el post-test inmediato y el retrasado aparezca un cierto empeoramiento por haber transcurrido varios meses desde la finalización del tratamiento estratégico.

Con respecto a los efectos inter-sujetos, es decir, a los cambios entre los grupos, recordamos que en los tres contextos los grupos experimentales superan a los de control, con diferencias estadísticamente significativas. Además, al comparar los tres grupos experimentales encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ellos: entre el grupo experimental AICLE+ y el experimental AICLE, a favor del experimental AICLE y entre el grupo experimental AICLE+ y el experimental ILE, a favor del experimental ILE. Estos resultados indican que el entrenamiento es efectivo longitudinalmente a medio plazo en los tres contextos educativos en los que hemos trabajado. Sin embargo, las diferencias entre los grupos indican que el entrenamiento ha funcionado mejor en los contextos AICLE e ILE que en el contexto AICLE+.

En definitiva, para finalizar esta sección, hasta el momento la hipótesis se cumple, ya que hemos encontrado diferencias longitudinales estadísticamente significativas a medio plazo entre los grupos experimentales y de control, a favor de los grupos experimentales en los tres contextos educativos. Por lo tanto, podemos afirmar que el entrenamiento estratégico-metacognitivo empleado es efectivo a medio plazo. Es decir, seis meses después de la finalización del entrenamiento, los grupos siguen manteniendo diferencias respecto a los grupos de control. Además, hemos encontrado que los contextos educativos AICLE e ILE se benefician más de este tipo de entrenamiento que el contexto educativo AICLE+.

Resumimos a continuación los resultados más relevantes del segundo año de entrenamiento, que continuó para los contextos AICLE+ e ILE. En la Tabla 9.2., se puede observar de nuevo el diseño de la investigación.

Respecto a los efectos intra-sujetos, dentro del contexto experimental AICLE+ no hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres post-tests. Esto indica que el segundo año de entrenamiento parece que no ha sido efectivo en este contexto educativo. Las diferencias entre los tres post-tests del grupo experimental del contexto ILE son

estadísticamente significativas, lo que indica que el grupo experimental ha ido progresando y mejorando significativamente en los dos años de entrenamiento.

Tabla 9.2

Estudio longitudinal de dos años de duración

	AÑO 1			AÑO 2		
	Feb. 2015	Feb.-Abril 2015	Mayo 2015	Enero 2016	Feb.-Abril 2016	Mayo 2016
	Pre-test	Entrenamiento 1	Post-test 1	Post-test 2	Entrenamiento 2	Post-test 3
Grupo trilingüe (AICLE+)						
Grupo Experimental	■	■	■	■	■	■
Grupo Control	■		■	■		■
Grupo monolingüe ILE)						
Grupo Experimental	■	■	■	■	■	■
Grupo Control	■		■	■		■

Considerando los efectos inter-sujetos encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control, a favor del experimental en el contexto ILE. En este contexto educativo nuestro entrenamiento es efectivo longitudinalmente. Sin embargo, en el contexto AICLE+, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control, por lo que no podemos afirmar que el entrenamiento que hemos planteado sea efectivo de manera longitudinal en este contexto educativo. Recordemos que los grupos del contexto AICLE no completaron este segundo año de entrenamiento, por eso no los incluimos en este apartado.

Para interpretar estos datos de manera correcta, es necesario recalcar que la prueba metacognitiva se utilizaba durante los dos cursos de entrenamiento estratégico-metacognitivo. Las estrategias que medía se trabajaban el primer año de entrenamiento y también el segundo, pero este segundo curso sólo se revisaban, sin practicarlas de forma tan contundente como el primer año. Por ello, los resultados a largo plazo de la prueba metacognitiva pueden haberse visto influenciados por el propio entrenamiento.

En definitiva, resaltamos dos aspectos importantes respecto de la hipótesis 1.3. En primer lugar, la efectividad del entrenamiento a medio plazo: hemos demostrado que los efectos positivos del primer año de entrenamiento se mantienen seis meses después de la finalización del mismo, en los tres grupos experimentales de los tres contextos educativos.

Este resultado es positivo y va en línea con las teorías que apuntan a la necesidad de entrenar al alumnado de segundas lenguas mediante programas que trabajen la conciencia metacognitiva (Carrel *et al.* 1989; Palincsar & Brown, 1984; Raymond, 1993, entre otros). Una segunda conclusión resalta la efectividad del entrenamiento en el contexto AICLE y, especialmente, en el contexto ILE. El entrenamiento que hemos diseñado ha sido altamente efectivo en este último contexto longitudinalmente

El último apunte de la hipótesis 1.3, se refiere al efecto longitudinal a largo plazo del entrenamiento estratégico-metacognitivo. Como señalan Hassan *et al.* (2005), “the long-term benefits, or otherwise, of strategy training interventions have yet to be evaluated sufficiently in experimental studies” (p. 6). Podemos apuntar que, en nuestro caso, el impacto longitudinal a largo plazo del entrenamiento es importante, especialmente en el contexto ILE. Una explicación que encontramos a estos resultados es que en los contextos AICLE y, especialmente AICLE+, se trabaja la conciencia metacognitiva, por lo que la efectividad del entrenamiento se reduce en esos contextos debido a que los alumnos ya están familiarizados con esas estrategias. No olvidemos que la parte cognitiva es un aspecto importante de la metodología AICLE, como señalan Marsh, Maljers y Hartiala (2001) o Dalton-Puffer (2008). Sin embargo, en los grupos ILE, esta conciencia metacognitiva puede resultarles más novedosa, aprovechando el entrenamiento en estos primeros estadios de forma más clara.

Hipótesis 1.4. Se espera que los grupos experimentales mejoren las puntuaciones en la prueba de pensamiento crítico respecto a los grupos de control.

Esta hipótesis se centra en la mejora en la estrategia de *pensamiento crítico*. Dicha estrategia se introducía en el segundo año de entrenamiento, por lo que hemos contado con los datos de los grupos AICLE+ e ILE.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control de los contextos AICLE+ e ILE. Este resultado nos indica que el entrenamiento de esta estrategia es efectivo y va acorde con la literatura reciente que ha mostrado resultados positivos en el trabajo de la misma (Choi *et al.*, 2014; Bensley & Spero, 2014; Azizi-Fini *et al.*, 2015; Huang, 2013).

Además, resulta esclarecedor, de nuevo, la diferencia entre los grupos experimentales de los dos contextos educativos: encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental ILE, a favor de este último. Observamos que el entrenamiento que hemos planteado ha sido más efectivo en este contexto educativo, al trabajar la estrategia de pensamiento crítico.

En general, los estudios demuestran que el alumnado AICLE presenta una mayor conciencia metacognitiva (Moore, 2009; Klippel, 2003). De hecho, la Comisión Europea (2014) mantiene que la metodología AICLE ofrece una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico (Gravé-Rousseau, 2011). Meyer (2010), al hablar de una metodología AICLE de calidad, ya advierte de que las estrategias y habilidades de aprendizaje deben ser centrales en la metodología AICLE: “they are the pillars of CLIL learning and their potential for promoting language as well as higher order and critical thinking skills has long been neglected” (p. 16). Sin duda es un aspecto que se deberá tener en cuenta en el futuro.

Sin embargo, la realidad de nuestra investigación es diferente. Mientras que en nuestros dos contextos AICLE obtenemos mejoras cuando trabajamos las estrategias en los grupos experimentales, los resultados apuntan a que el alumnado del contexto ILE también pueden beneficiarse del entrenamiento. Como hemos visto, este contexto educativo es el más beneficiado de los tres, lo cual es un resultado inesperado ya que nuestra hipótesis mantenía que los contextos AICLE sabrían sacar mayor provecho de los entrenamientos. La razón de este resultado puede estar en la novedad del entrenamiento en el contexto ILE, en el que no se suele trabajar las estrategias de aprendizaje o la conciencia metacognitiva. Al ser este entrenamiento algo nuevo para ellos, parece que su progresión es mayor.

9.2.2. Pregunta de investigación 2

<p>Pregunta de investigación 2: ¿Cuál es el efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el uso de estrategias de lectura en inglés?</p>
--

La pregunta de investigación 2 se ocupa de la posible relación entre el entrenamiento estratégico-metacognitivo y el cuestionario de estrategias. La hipótesis 2.1 se ocupa de la diferencia entre el grupo experimental y control en el post-test inmediato. La hipótesis 2.2 estudia las diferencias entre los contextos educativos y, por último, la hipótesis 2.3 se ocupa del efecto longitudinal.

Hipótesis 2.1. Debido al efecto del entrenamiento se espera que el grupo experimental mejore significativamente respecto al grupo control en el uso de estrategias, incluyendo en ambos los tres contextos de estudio.

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney han mostrado que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el momento del pre-test y sí en el post-test, a favor del grupo experimental. Este dato señala que el entrenamiento estratégico-metacognitivo es efectivo no sólo para mejorar en la prueba metacognitiva (como hemos visto en el apartado anterior), sino también para mejorar en el uso de dichas estrategias. Esto significa que se ha producido un cambio consciente en el comportamiento de los participantes de los grupos experimentales. Este aspecto es analizado con mayor detalle en la hipótesis 2.2, en la que estudiamos las diferencias entre contextos.

Hipótesis 2.2. Se espera que haya diferencias entre los contextos educativos en el uso de estrategias debido al efecto del entrenamiento.

Al estudiar las diferencias entre el pre-test y post-test de los tres contextos educativos, observamos que únicamente es en el contexto AICLE donde se producen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental, a favor del grupo experimental. No hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental de los contextos AICLE+ e ILE.

Este resultado indica que es en el contexto AICLE en el que los participantes del grupo experimental parecen ser capaces de mejorar significativamente en el cuestionario de estrategias respecto a su grupo control. Este aspecto es importante para evaluar la efectividad del entrenamiento ya que, como señala Macaro (2010), para considerar el entrenamiento como efectivo es necesario que haya algún cambio en el comportamiento

estratégico de los participantes como resultado de la intervención. Según el autor “the finding that the students improved in the task will be rendered even more believable if it is shown that their strategy use changed according to how the treatment intended it to change” (Macaro, 2010, p. 296).

En palabras de Papaja (2014), “since there has been very little information in the literature about the use of metacognitive reading strategies by CLIL learners a considerable interest exists for seeking the answer to the use of the metacognitive reading strategies by these learners” (p. 198). Sin embargo, no existen hasta el momento estudios que trabajen con participantes AICLE en EP. El estudio de la propia Papaja (2014) o el de Pereira Rojas (2013) trabajan con participantes que estudian en un contexto AICLE en la universidad. El propósito de ambos estudios es, además, algo diferente del nuestro, ya que no incluyen un entrenamiento estratégico-metacognitivo. Luego, los resultados obtenidos en esta tesis son de alguna manera nuevos e innovadores en el campo. De hecho, Hassan *et al.* (2005) mencionan que “more evidence of strategy training for school learners of modern languages is needed” (p. 7).

Además, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales de los tres contextos. Específicamente entre el grupo experimental AICLE y AICLE+, a favor del grupo experimental AICLE, y entre el grupo experimental ILE y AICLE+, a favor del grupo experimental ILE. Este resultado pone de manifiesto que los contextos que más se han beneficiado del entrenamiento son aquellos donde la influencia AICLE es menor, es decir, AICLE e ILE. Este resultado es consistente con los obtenidos en la prueba metacognitiva en la que los contextos más beneficiados eran AICLE y sobre todo ILE.

Como conclusión, hemos visto que la hipótesis se cumple parcialmente ya que sólo en un contexto (AICLE) se producen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control. Por otro lado, observamos que el entrenamiento estratégico-metacognitivo es más efectivo en los contextos AICLE e ILE.

Hipótesis 2.3. Se espera que las diferencias entre los grupos de control y experimentales de los tres contextos se mantengan longitudinalmente.

Al realizar los contrastes estadísticos longitudinales, observamos que el entrenamiento estratégico-metacognitivo no tiene efectos en el cuestionario de estrategias. Básicamente no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales y de control de los contextos AICLE+ e ILE. Sin duda, es necesario revisar el entrenamiento estratégico-metacognitivo para poder mejorar este aspecto ya que, como hemos mencionado, parte de la efectividad reside en que los participantes sean capaces de llevar su conocimiento estratégico a otros comportamientos.

Sin embargo, un dato a resaltar es que encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE+ y el grupo experimental ILE, a favor del grupo experimental ILE, lo que nos indica que el entrenamiento es más efectivo en este contexto en el cuestionario de estrategias.

9.2.3. Pregunta de investigación 3

Pregunta de investigación 3. ¿En qué medida el entrenamiento estratégico-metacognitivo influye en la comprensión escrita? ¿En qué medida el entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés puede influir en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita)?

La pregunta de investigación 3 se ocupa de la posible relación entre el entrenamiento estratégico-metacognitivo y las destrezas en la segunda lengua (comprensión y expresión escrita y comprensión oral). La hipótesis 3.1 se ocupa de la comprensión escrita en los tres contextos educativos. La hipótesis 3.2 estudia la relación entre el entrenamiento y la comprensión oral y la expresión escrita y, finalmente, las hipótesis 3.3 y 3.4 se ocupan de los efectos longitudinales.

Hipótesis 3.1. Se espera que el alumnado de grupos experimentales mejore en la prueba de comprensión escrita más que los grupos de control.

Los resultados del análisis de covarianza indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control del contexto ILE en la prueba de comprensión escrita. El resto de contrastes resultaron no significativos.

Diversas investigaciones se han centrado en la comprensión escrita en AICLE (Bredenbröcker, 2000; Hellekjaer, 2004, 2008; Admiraal *et al.*, 2006; Serra, 2007; Loranc-Paszylk, 2009; Navés & Victori, 2010; San Isidro 2010; Lorenzo *et al.*, 2009; Navés, 2011; Roquet, 2011). Los resultados indican que los grupos expuestos a metodología AICLE obtienen mejores resultados en esta destreza. Sin embargo, estos estudios no incluyen un entrenamiento estratégico-metacognitivo.

Nuestros datos muestran, sin embargo, que la mejora en comprensión escrita se produce en el contexto ILE, ya que parece que aprovecha el entrenamiento estratégico-metacognitivo más que los contextos expuestos a metodología AICLE. Una de las hipótesis que manejamos es que para el alumnado ILE el entrenamiento estratégico-metacognitivo puede tener mayor impacto ya que no trabajan el componente metacognitivo normalmente en la clase de ILE.

Hipótesis 3.2. Se espera que el alumnado de los grupos experimentales mejore más que los grupos de control en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita), lo que implica que transfieren las estrategias del entrenamiento en lectura en inglés.

Esta hipótesis estudia si se transfieren las estrategias trabajadas durante el entrenamiento a otras destrezas. Aunque el entrenamiento estratégico-metacognitivo que planteamos se centra en el ámbito de la comprensión escrita, esta hipótesis mantiene que los participantes serán capaces de transferir esas estrategias a la comprensión oral y la expresión escrita y mejorar, por tanto, las puntuaciones en esas pruebas.

Respecto a la **comprensión oral**, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en el post-test inmediato entre los grupos experimentales y de control de los contextos AICLE e ILE. Los participantes que realizaron el entrenamiento estratégico-metacognitivo en estos contextos mejoraron significativamente respecto a los participantes que no recibieron entrenamiento estratégico-metacognitivo en la prueba de comprensión oral en el post-test inmediato. No hemos encontrado diferencias significativas entre los participantes del grupo experimental y del grupo control del contexto AICLE+.

Numerosos estudios (Bredenbröker, 2000; Helleckjaer, 2004 y 2008; Serra 2007; Jiménez Catalán & Ruiz de Zarobe, 2009; Lorenzo *et al.*, 2009; Navés & Victori, 2010; San Isidro, 2010; Lasagabaster, 2008; Roquet, 2011) han investigado la comprensión oral en contextos AICLE. Los resultados muestran que el alumnado expuesto a esta metodología normalmente obtiene mejores resultados que el alumnado no expuesto; aunque no todos los estudios realizados reportan resultados positivos (e.g. Navés, 2011). Merino Villar (2013) explica la necesidad de aumentar la investigación en esta destreza.

No hemos encontrado estudios que realicen una intervención estratégica en contextos educativos similares a los nuestros. Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que la exposición a programas AICLE en ocasiones propicia la transferencia de estrategias. El hecho de que en el contexto AICLE+ no se obtenga este resultado plantea la necesidad de controlar más el programa de intervención y las semejanzas y diferencias entre los contextos educativos en los que se intervenga. Retomamos esta cuestión en las limitaciones de la investigación, más adelante.

De igual manera, se ha producido transferencia de estrategias del entrenamiento estratégico-metacognitivo en lectura a la destreza de comprensión oral, en el contexto ILE. De nuevo, parece ser, que este contexto consigue obtener beneficios importantes en este tipo de instrucción estratégica.

Con respecto a la **expresión escrita**, recordamos que contamos con los datos de los participantes de los contextos AICLE e ILE. No hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control de los dos contextos. Por lo que respecta a esta destreza, los participantes no son capaces de transferir las estrategias del entrenamiento estratégico-metacognitivo a la prueba de expresión escrita, lo que no es sorprendente ya que se trata de destrezas receptivas y productivas.

Diversos estudios se han centrado en la producción escrita en contextos AICLE tanto en España como en Europa (Vollmer *et al.*, 2006; Ackerl, 2007; Llinares & Whittaker, 2006, Jiménez Catalán *et al.*, 2006; 2010; Lasagabaster, 2008, 2011; Carrilero, 2009; Coetzee-Lachmann, 2009; Escobar Urmeneta & Sánchez Sola, 2009; Miret, 2009; Lorenzo & Moore, 2010; Navés & Victori, 2010; Järvinen, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010;

Navés, 2011; Roquet, 2011; Whittaker *et al.*, 2011), siendo una de las destrezas más estudiadas. Los resultados de los mismos no son definitivos, aunque una mayoría sugiere que la exposición a AICLE mejora algunos aspectos de esta destreza, tales como la fluidez. Nuestro estudio avanza en la investigación ya que no estudia los resultados sólo en producción escrita, y la posible diferencia entre contextos educativos, sino que se centra en la transferencia entre destrezas, aspecto que está menos estudiado.

En definitiva, como conclusión de esta hipótesis, hemos encontrado que los participantes de los grupos experimentales de nuestro estudio han mejorado en comprensión oral respecto a los de control en los contextos AICLE e ILE. Respecto a la expresión escrita, no se han producido diferencias estadísticamente significativas entre grupos experimentales y de control, como era de esperar. Esto puede deberse a la diferente naturaleza de las destrezas, la comprensión oral es una destreza de naturaleza receptiva al igual que la comprensión escrita. Cabe pensar que la transferencia de estrategias entre este tipo de destrezas es más común que entre destrezas receptivas y productivas como es la expresión escrita. Este dato es sin duda merecedor de ser investigado en el futuro.

Hipótesis 3.3. Se espera que las diferencias entre los grupos experimentales y de control en la prueba de comprensión escrita se mantengan longitudinalmente.

Los resultados del ANCOVA de medidas repetidas nos ha mostrado que, de manera longitudinal, el entrenamiento estratégico-metacognitivo es efectivo en la comprensión escrita en el contexto ILE y no en el contexto AICLE+. Este resultado es consistente con los obtenidos en este estudio que muestra que el contexto educativo que más se ha beneficiado ha sido ILE.

Hipótesis 3.4. Se espera que las diferencias entre los grupos experimentales y control en la prueba de comprensión oral y expresión escrita se mantengan longitudinalmente.

A continuación, resumimos los resultados comenzando por la prueba de comprensión oral. Con respecto a los efectos intra-sujetos, no hemos encontrado

diferencias estadísticamente significativas entre el post-test 2 y el post-test 3 en los contextos AICLE+ e ILE. Este dato nos indica que el segundo año de entrenamiento no parece efectivo para la mejora en la prueba de comprensión oral.

Considerando los factores inter-sujetos, en el contexto ILE, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control, a favor del grupo experimental. Este dato nos indica que, en comprensión oral, el grupo experimental ILE progresa significativamente más que el grupo control ILE, lo cual vuelve a aportar un dato positivo a favor de nuestro entrenamiento.

Respecto a la expresión escrita, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control del contexto ILE. Este resultado nos señala que, longitudinalmente, el entrenamiento es efectivo para el grupo experimental ILE, que consigue mejorar significativamente frente al grupo control ILE en la destreza de expresión escrita, que ya hemos comentado que es de naturaleza productiva. Parece que es a largo plazo cuando se transfieren las estrategias en el contexto ILE. Sin duda, es un aspecto digno de investigarse en el futuro.

En resumen, en relación con la hipótesis 3.4, parece que el entrenamiento estratégico-metacognitivo es muy efectivo en el contexto ILE. Longitudinalmente, los participantes que entrenaron metacognitivamente superaron a su grupo control en las pruebas de expresión escrita y comprensión oral.

9.2.4. Pregunta de investigación 4

Pregunta de investigación 4. ¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas?

La hipótesis 4.1 estudia la relación entre el entrenamiento y la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas en el post-test inmediato entre el grupo experimental y control. La hipótesis 4.2 estudia las diferencias entre los contextos educativos. Finalmente, la hipótesis 4.3 estudia la relación entre motivación y aprovechamiento del entrenamiento en los grupos experimentales.

Hipótesis 4.1. Se espera que el entrenamiento de lectura en inglés mejore el nivel motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas del grupo experimental frente al control.

Resumimos nuestros resultados en motivación y actitud hacia el aprendizaje del español y del inglés. Respecto a la variable *motivación*, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en el post-test inmediato. Frente a estudios anteriores, que se han centrado en la motivación, como Oxford y Nyikos (1989), Pressley *et al.* (1992), Schmidt, Boraie & Kassabgy (1996) y Schmidt & Watanage (2001), y han mostrado una conexión entre el nivel de motivación y el uso de estrategias de segundas lenguas, nuestros resultados concluyen que el entrenamiento estratégico-metacognitivo no mejora la motivación de los participantes.

El estudio que presentamos difiere de las investigaciones anteriores planteadas ya que es un estudio de intervención en el que medimos el efecto que tiene el entrenamiento en la motivación de los participantes. El hecho de que no obtengamos resultados positivos puede deberse a que el entrenamiento estratégico-metacognitivo empleado no incluía específicamente la motivación. Estos datos demuestran que el entrenamiento no mejora la motivación de manera indirecta, lo que no es sorprendente. Sin embargo, siendo un componente tan importante para el éxito en el aprendizaje de lenguas, sería interesante investigar qué aspectos motivacionales deben incorporarse al entrenamiento.

Hemos obtenido resultados similares respecto a las actitudes hacia el aprendizaje del español y del inglés. El entrenamiento no parece influir en esta variable, ya que no han aparecido diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control en el post-test inmediato.

Hipótesis 4.2. Se espera que haya diferencias entre los contextos educativos en los cuestionarios de motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas (inglés, español) debido al efecto del entrenamiento.

Resumimos los resultados obtenidos en el post-test inmediato respecto a la variable motivación:

- En el contexto AICLE+, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control, a favor del grupo control.
- En el contexto AICLE, no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control.
- En el contexto ILE, no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

Estos resultados muestran que el entrenamiento estratégico-metacognitivo no parece tener efecto en la motivación del alumnado, independientemente del contexto educativo al que pertenezca. En general, la investigación ha atribuido mayor nivel de motivación al alumnado AICLE (Merisuo-Storm 2007, Seikkula-Leino, 2007; Wiesemes, 2009; Admiraal *et al.*, 2006; Dalton-Puffer 2009, Fehling 2008; Marsh *et al.*, 2008; San Isidro 2009; Llinares & Whittaker (2010); Lasagabaster 2009, 2011; Lasagabaster & Sierra, 2011). Sin embargo, como señala Klippel (2003), debemos ser cautos al interpretar dichos resultados ya que pueden existir variables extrañas que interfieren en los resultados. En nuestra investigación, no parece que el contexto educativo AICLE o ILE influya en la motivación del alumnado. Recordemos que en EP no hay selección de alumnado y todo el colegio pertenece al programa AICLE, lo que elimina el sesgo de la *selección* del alumnado.

Respecto a la actitud hacia el aprendizaje del español y el inglés, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales y de control de los tres contextos educativos. El entrenamiento estratégico-metacognitivo no ha tenido efectos en estas variables, como cabía esperar. En el contexto AICLE, estudios como Lasagabaster (2009, 2011) o Lasagabaster y Sierra (2009) han concluido que el alumnado AICLE presenta mejores actitudes hacia las lenguas y el trilingüismo en el País Vasco que alumnado no expuesto a esta metodología.

Hipótesis 4.3. Dentro de los grupos experimentales, se espera que los participantes con un nivel de motivación más alto aprovechen mejor el entrenamiento estratégico-metacognitivo.

Esta hipótesis se centraba en estudiar la posibilidad de que los participantes que presentasen niveles de motivación más altos aprovecharan mejor el entrenamiento metacognitivo. Para ello, dividimos a los grupos experimentales AICLE e ILE en dos niveles de motivación: alto y bajo y estudiamos las diferencias entre ellos en el resultado de la prueba metacognitiva en el post-test inmediato.

Como predice la hipótesis, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los participantes con nivel bajo y nivel alto de motivación. Los resultados muestran que los clasificados con motivación alta obtuvieron resultados significativamente mejores en la prueba metacognitiva. Este resultado se da tanto en el contexto AICLE y en el contexto ILE.

Ya hemos mencionado en la sección anterior estudios que han mostrado una conexión entre el nivel de motivación y el uso de estrategias de segundas lenguas (Oxford & Nyikos, 1989; Pressley *et al.*, 1992; Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1996; Schmidt & Watanage, 2001). Nuestra investigación va un paso más allá, demostrando que el nivel de motivación para aprender lenguas es un factor determinante para obtener mejores resultados en el entrenamiento estratégico-metacognitivo. Se trata de un resultado realmente interesante y que merece la pena ser investigado en el futuro.

9.2.5. Pregunta de investigación 5

Pregunta de investigación 5. ¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en la autopercepción del éxito y de dificultades hacia el aprendizaje de lenguas?

La pregunta de investigación 5 se ocupa de la relación entre el entrenamiento y la percepción de dificultades hacia el aprendizaje de lenguas. Utilizamos las variables de autopercepción del éxito tras la prueba de comprensión oral, autopercepción del éxito tras

la prueba de comprensión escrita, percepción de dificultades en la prueba de comprensión oral y percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita.

Hipótesis 5.1. Se espera que el alumnado del grupo experimental manifieste mayor autopercepción del éxito y menores dificultades en el aprendizaje de lenguas que el alumnado del grupo control.

Respecto a la **autopercepción del éxito tras la prueba de comprensión escrita** en inglés, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en el post-test inmediato. Este resultado indica que el grupo que realizó el entrenamiento estratégico-metacognitivo incrementó su confianza en la prueba de comprensión escrita en comparación con el grupo control.

Si consideramos la **autopercepción del éxito tras la prueba de comprensión oral** en inglés, también hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en el post-test inmediato. Este resultado sugiere que el alumnado entrenado estratégicamente incrementa su confianza en la prueba de comprensión oral en inglés y es, sin duda, muy positivo para el entrenamiento estratégico-metacognitivo ya que puede ser un beneficio indirecto del mismo.

Respecto a la **percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita** en inglés, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en el post-test inmediato. Este resultado nos indica que, tras el entrenamiento, el grupo experimental percibe las tareas de comprensión escrita en inglés menos difíciles respecto al control que no recibió entrenamiento estratégico-metacognitivo.

Por último, respecto a la **percepción de dificultades en la prueba de comprensión oral** en inglés, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en el post-test inmediato. Este resultado sugiere que el entrenamiento estratégico-metacognitivo no parece tener efecto en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión oral en inglés.

En conclusión, nuestra hipótesis se ha cumplido prácticamente en su totalidad. Parece que el entrenamiento estratégico-metacognitivo influye de manera positiva en la autopercepción del éxito y la percepción de dificultades en las pruebas de comprensión escrita, lo cual es una gran noticia para el futuro de este tipo de intervenciones.

Hipótesis 5.2. Se espera que haya diferencias entre los contextos educativos en la autopercepción del éxito y en la percepción de las dificultades debido al efecto del entrenamiento.

Resumimos los resultados que hemos obtenido:

- Respecto a la **autopercepción del éxito en la prueba de comprensión escrita**, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en el contexto AICLE. Sin embargo, sí han aparecido diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control ILE, a favor del grupo experimental.
- Al considerar la **autopercepción del éxito en la prueba de comprensión oral**, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales y de control de los contextos AICLE e ILE.
- Respecto a la **percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita**, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control AICLE, a favor del experimental. Además, al comparar los grupos experimentales, también hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos experimentales, a favor del experimental AICLE.
- Por último, al considerar la **percepción de dificultades en la prueba de comprensión oral**, hemos vuelto a encontrar diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE y el grupo experimental ILE. Estas diferencias son a favor del grupo experimental AICLE.

En definitiva, nuestra hipótesis se cumple de manera parcial ya que el entrenamiento estratégico-metacognitivo influye en las variables de autopercepción del éxito y percepción de dificultades.

Estudios recientes han mostrado un mayor desarrollo de la autoconfianza y reducción de la ansiedad en contextos AICLE (Merino Villar, 2013). Wiesemes (2009), Moore (2009), Llinares y Dafouz (2010) respaldan esta hipótesis. Una de las razones que se manejan es que el hecho de trabajar a través de contenidos puede rebajar el nivel de ansiedad y de percepción de dificultades de los estudiantes. Nuestros resultados confirman esta hipótesis ya que el grupo experimental AICLE ha mostrado una percepción de dificultades significativamente menor que el grupo experimental ILE en el post-test inmediato.

Sin embargo, no todas las investigaciones han encontrado resultados similares. Por ejemplo, en estudios como Seikkula-Leino (2007), Feixas *et al.* (2009) y Doiz *et al.* (2007), el alumnado AICLE se consideraba menos competente en la lengua extranjera. Una de las razones que podría explicar estos resultados es el mayor esfuerzo que implican las sesiones de contenido en AICLE.

Como conclusión, nuestros resultados apuntan que el entrenamiento estratégico-metacognitivo puede incrementar la autoconfianza del alumnado a la hora de enfrentarse a pruebas de comprensión escrita y oral y a que las perciban como menos difíciles. Esto es especialmente relevante para el grupo experimental AICLE. Sin duda, son datos positivos para el futuro del entrenamiento estratégico-metacognitivo, ya que un beneficio indirecto del entrenamiento puede ser la mejora en estas variables.

9.2.6. Resumen de los resultados

La Tabla 9.3 muestra un resumen de los resultados de las cinco preguntas de investigación con sus correspondientes hipótesis.

Tabla 9.3
Resumen resultados investigación

Pregunta de investigación	Hipótesis	¿Se cumple?	Resumen resultados	Resumen interpretación
Pregunta de investigación 1 ¿Puede un entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés mejorar el conocimiento estratégico de lectura en inglés?	Hipótesis 1.1	Sí	El grupo experimental supera al de control con una diferencia estadísticamente significativa. Los datos cualitativos de los diarios de entrenamiento refrendan esta hipótesis.	Fuerte impacto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en los grupos experimentales.
	Hipótesis 1.2	Sí, aunque parcialmente	Los tres grupos experimentales de los tres contextos educativos AICLE+, AICLE e ILE superan a los respectivos de control con diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres contextos educativos AICLE+, AICLE e ILE.	Fuerte impacto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en los tres contextos educativos sin que haya diferencias. El entrenamiento estratégico-metacognitivo es eficaz en los tres contextos educativos.
	Hipótesis 1.3	Sí	Las diferencias entre los grupos experimentales y de control de los tres contextos educativos, AICLE+, AICLE e ILE se mantiene en el post-test retrasado, seis meses después de la finalización del primer año de entrenamiento. Las diferencias entre los grupos experimentales y los grupos de control de los contextos AICLE e ILE se mantienen en el segundo año de entrenamiento.	Se demuestra que el entrenamiento estratégico-metacognitivo es efectivo a medio plazo. El contexto que más se beneficia a largo plazo del entrenamiento es el contexto ILE, ya que es en el que más diferencia existe entre el grupo experimental y el grupo control. Esta diferencia se mantiene durante los dos años de entrenamiento.
	Hipótesis 1.4	Sí	Diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales y los grupos de control de los contextos AICLE+ e ILE. Diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales del contexto AICLE+ e ILE a favor del grupo ILE.	Se demuestra el fuerte impacto del entrenamiento estratégico-metacognitivo. Ambos grupos experimentales mejoran respecto a los de control de manera estadísticamente significativa. De nuevo, el contexto en el que el entrenamiento es más efectivo es en el contexto ILE, ya que incluso obtiene diferencias positivas estadísticamente significativas respecto al contexto AICLE+.
Pregunta de investigación 2 ¿Cuál es el efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el uso de estrategias de lectura en inglés?	Hipótesis 2.1	Sí	Diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control.	El entrenamiento estratégico-metacognitivo es efectivo en este aspecto: el grupo experimental mejora significativamente en el cuestionario de estrategias tras el entrenamiento estratégico-metacognitivo.
	Hipótesis 2.2	Sí, Parcialmente	De los tres contextos educativos, solo encontramos diferencias estadísticamente	Los participantes de los contextos AICLE+ e ILE no mejoraron de manera significativa en el uso de estrategias

			significativas entre el grupo experimental y control del contexto AICLE.	de lectura. Sin embargo, en el grupo experimental AICLE sí encontramos diferencias estadísticamente significativas.
	Hipótesis 2.3	No	No encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control del contexto AICLE+ e ILE.	De nuevo, el entrenamiento es más efectivo en el contexto ILE. Estos alumnos obtuvieron diferencias estadísticamente significativas respecto a los de control.
			Encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental ILE y AICLE+ a favor del grupo experimental ILE.	
Pregunta de investigación 3 ¿En qué medida el entrenamiento estratégico-metacognitivo influye en la comprensión escrita? ¿En qué medida el entrenamiento estratégico-metacognitivo de lectura en inglés puede influir en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita)?	Hipótesis 3.1	Sí, parcialmente.	Diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental en el contexto ILE.	Fuerte impacto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en el grupo experimental ILE. Los participantes de este grupo mejoraron significativamente en la prueba de comprensión escrita.
			No se producen diferencias estadísticamente significativas en el contexto AICLE ni entre los grupos experimentales.	
	Hipótesis 3.2	Sí, parcialmente.	En la comprensión oral, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental.	El entrenamiento estratégico-metacognitivo influye en la comprensión oral y no en la expresión escrita. Los participantes de los grupos experimentales son capaces de transferir las estrategias a la prueba de comprensión oral, y mejorar significativamente respecto a los de control.
			En la expresión escrita, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental.	Esto puede ser debido a la naturaleza receptiva de las destrezas.
	Hipótesis 3.3	Sí, parcialmente.	El entrenamiento es efectivo longitudinalmente en la prueba de comprensión escrita en el contexto educativo ILE y no así en el contexto AICLE+.	De nuevo, el entrenamiento es más efectivo en el contexto ILE. Los participantes de este contexto educativo no sólo mejoran significativamente respecto a los de control, sino que también mejoran significativamente con respecto al grupo experimental AICLE+.
			Encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental AICLE+ e ILE a favor del grupo experimental ILE.	
	Hipótesis 3.4	Sí, parcialmente.	Los resultados indican que, longitudinalmente, el entrenamiento es efectivo en el contexto ILE en la prueba de comprensión oral en la que el grupo experimental obtiene puntuaciones significativamente mejores que el grupo control.	El entrenamiento estratégico-metacognitivo incide de manera importante en el contexto ILE ya que el grupo mejora significativamente respecto a su control en las pruebas de comprensión oral y expresión escrita.

			Dentro del contexto AICLE+, en la evaluación longitudinal, existen diferencias estadísticamente significativas en la prueba de comprensión oral a favor del grupo control.	El entrenamiento estratégico-metacognitivo no parece tener gran impacto en el contexto ILE en las pruebas de comprensión oral y expresión escrita.
			No hay diferencias entre los grupos experimentales en la prueba de comprensión oral.	
			Diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control ILE longitudinalmente en la prueba de comprensión escrita.	
Pregunta de investigación 4	Hipótesis	No	No hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en la motivación.	El entrenamiento estratégico-metacognitivo no tiene efectos en la motivación de los participantes en el post-test inmediato.
¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas?	4.1		No hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en la percepción del español.	Tampoco encontramos efecto del entrenamiento en la percepción del español.
			Hay diferencias estadísticamente significativas en el pre-test y en el post-test en la percepción del inglés.	
	Hipótesis	No	Resultados no significativos en la variable motivación en el contexto AICLE e ILE.	Parece que el entrenamiento estratégico-metacognitivo no influye en la variable motivación en los contextos AICLE e ILE.
			Resultados estadísticamente significativos en la variable motivación en el contexto AICLE+ a favor del grupo control.	El entrenamiento estratégico-metacognitivo tiene un efecto negativo en el contexto AICLE+ en la variable motivación.
			Resultados no significativos en la percepción del inglés y español en los tres contextos.	El entrenamiento estratégico-metacognitivo no parece tener efecto en las variables percepción del inglés y español en los tres contextos educativos.
	Hipótesis	Sí	Encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de motivación altos (grupos experimentales AICLE e ILE) y los grupos de motivación bajos en la prueba metacognitiva.	Se confirma la hipótesis. Aquellos participantes que muestran niveles de motivación más altos han obtenido mejores resultados en la prueba metacognitiva por lo que podemos inferir que han aprovechado mejor el entrenamiento.
Pregunta de investigación 5	Hipótesis	Sí	Encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y	Fuerte impacto del entrenamiento en la autopercepción del éxito y la percepción de dificultades.
	5.1			

<p>¿En qué medida influye el entrenamiento estratégico-metacognitivo en estrategias de lectura en inglés en la autopercepción del éxito y la percepción de dificultades hacia el aprendizaje de lenguas?</p>		<p>experimental en la autopercepción del éxito en la prueba de comprensión oral, en la autopercepción del éxito en la prueba de comprensión escrita y la percepción de dificultades en la prueba de comprensión escrita. En todos los casos las diferencias son a favor del grupo experimental.</p>	
		<p>No encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en la percepción de dificultades en la prueba de comprensión oral.</p>	
<p>Hipótesis 5.2</p>	<p>Sí, parcialmente.</p>	<p>Respecto a la autopercepción del éxito en la prueba de comprensión escrita, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control ILE, a favor del grupo experimental. Estas diferencias no aparecen en el contexto AICLE.</p> <p>Respecto a la autopercepción del éxito en la prueba de comprensión oral, no encontramos diferencias estadísticamente significativas.</p> <p>Considerando la percepción de dificultades en las pruebas de comprensión escrita, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el contexto AICLE, entre el grupo control y experimental, a favor de este último. Además, encontramos diferencias entre los grupos experimentales, a favor del contexto AICLE.</p> <p>Finalmente, respecto a la percepción de dificultades en las pruebas de comprensión oral, también encontramos diferencias entre los grupos experimentales, a favor del contexto AICLE.</p>	<p>Impacto parcial del entrenamiento en alguna de las variables en el contexto AICLE e ILE.</p> <p>El entrenamiento estratégico-metacognitivo afecta a la autopercepción del éxito en la prueba de comprensión escrita en el grupo experimental del contexto ILE.</p> <p>Las diferencias estadísticamente significativas entre el contexto AICLE e ILE en la percepción de dificultades, a favor del grupo AICLE, indican que los participantes que trabajan en esta metodología perciben las tareas de comprensión como menos difíciles. Se trata de un dato positivo.</p>

9.3. Conclusiones

Aunque la investigación sobre el aprendizaje de estrategias de lenguas comenzó a principios de los años setenta, los estudios centrados en contextos AICLE son mucho más recientes, así como muy escasos, existiendo un vacío importante en la investigación. Además, como recogen Manchón *et al.* (2007), únicamente el 10 % de los estudios sobre estrategias son de intervención o instrucción estratégica. En esta tesis doctoral hemos buscado llenar este vacío analizando no sólo el efecto de los entrenamientos estratégicos en AICLE, sino también llevando a cabo una comparación entre tres contextos educativos distintos: AICLE+, AICLE e ILE. Asimismo, y debido a la escasez de la investigación al respecto, nuestro estudio realiza un seguimiento longitudinal del entrenamiento en los dos últimos años de la Educación Primaria, centrándose en la competencia lectora, que resulta fundamental en esta etapa educativa. Por último, hemos analizado el efecto que el entrenamiento estratégico-metacognitivo tiene en una serie de variables, que incluyen la comprensión lectora en general, la conciencia metacognitiva, el conocimiento y uso de las estrategias por parte del alumnado, la influencia de la instrucción estratégica en lectura en el resto de destrezas, y la motivación y actitud hacia las lenguas. A continuación, recogemos las conclusiones más relevantes guiándonos por las preguntas de investigación planteadas.

Comenzaremos por destacar el efecto del entrenamiento estratégico-metacognitivo en sí. En este sentido, es importante reseñar que el entrenamiento ha tenido un fuerte impacto en los grupos experimentales tanto en el post-test inmediato como longitudinalmente, en los tres contextos educativos, con lo que sin duda se trata de una aproximación pedagógica que se debe tener en cuenta en el futuro. Como ya han mencionado distintos autores (Manchón, 2008; Rohani *et al.*, 2016), las nuevas corrientes pedagógicas sitúan al alumno como el centro del aprendizaje. El alumnado más exitoso es aquel que es capaz de gestionar y controlar su propio proceso de aprendizaje. Es la responsabilidad del profesor ayudarle no sólo a que sea consciente de las estrategias que tiene disponibles, sino también a que aprenda cómo seleccionarlas y evaluar su uso. En este panorama educativo, el entrenamiento estratégico-metacognitivo se presenta como una herramienta útil para el profesorado de lenguas y, como hemos demostrado, altamente efectiva.

Igualmente, subrayamos la importancia del estudio longitudinal, muy interesante en nuestro campo de investigación. Los resultados muestran que el beneficio que encontramos en el post-test inmediato se mantiene el curso académico siguiente, en el post-test retrasado. Asimismo, el segundo año de entrenamiento es igualmente efectivo en los contextos AICLE+ e ILE, que lo continuaron. Este dato reafirma la importancia de utilizar protocolos de entrenamiento, por el valor longitudinal de los resultados.

Por último, investigamos específicamente la estrategia *pensamiento crítico* en el segundo curso de entrenamiento. Las diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en los contextos AICLE+ e ILE muestran, de nuevo, la efectividad de nuestro protocolo de entrenamiento.

Una de nuestras hipótesis sobre el funcionamiento adecuado del entrenamiento ha valorado la existencia de diferencias entre los tres contextos educativos en cuanto a su aprovechamiento. Nuestros datos no han confirmado esta hipótesis. El hecho de pertenecer o no a un contexto con metodología AICLE (con diferente exposición: AICLE+ y AICLE) no ha sido relevante a la hora de beneficiarse del entrenamiento. El entrenamiento estratégico ha sido muy beneficioso en los tres contextos educativos.

En segundo lugar, estudiamos el efecto que el entrenamiento podía tener en el uso de estrategias. Los resultados muestran diferencias sólo entre el grupo experimental y control del contexto AICLE. En este contexto, el entrenamiento estratégico-metacognitivo es efectivo, pero no en los contextos AICLE+ e ILE, en los que no aparecen diferencias estadísticamente significativas. No obstante, como recogen algunos autores (Zenotz, 2009; Roohani *et al.*, 2016; Dmitrenko, 2017), en los entrenamientos estratégicos resulta más interesante el aumento de la conciencia metacognitiva que el incremento en el número de estrategias que el alumnado pueda llegar a usar. La metacognición sí resulta fundamental, por la repercusión que puede tener en muchas facetas del aprendizaje. Retomaremos esta cuestión en el siguiente apartado, centrado en las limitaciones del estudio.

Asimismo, un aspecto muy importante de nuestro estudio es la posible transferencia del entrenamiento en una destreza, en nuestro caso la lectura, al resto de destrezas, por las ventajas que puede tener a la hora de enseñarse en el aula. Para ello,

estudiamos el efecto del entrenamiento tanto en la comprensión lectora como en otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita). Los resultados demostraron que los participantes han sido capaces de transferir las estrategias no sólo a la prueba de comprensión escrita sino también a la prueba de comprensión oral, probablemente por tratarse ambas de destrezas receptoras de aprendizaje. Respecto a la transferencia a la prueba de expresión escrita, únicamente encontramos diferencias en el grupo ILE a largo plazo. Como ya hemos mencionado, esto puede deberse a que se trata de una prueba de carácter productivo y no receptor. Estos datos resultan prometedores para el futuro de la enseñanza basada en estrategias (*Strategy-based Instruction*), ya que permite aprovechar la instrucción en una de las destrezas para el aprendizaje de otras, lo que ayuda a maximizar el esfuerzo en el aula. Se trata sin duda de un aspecto a tener en cuenta para futuras investigaciones e intervenciones.

La cuarta pregunta de investigación relacionaba el efecto del entrenamiento con las variables *motivación* y *percepción de lenguas*. El resultado más interesante en cuanto a motivación es el que demuestra que una motivación alta implica un mayor aprovechamiento del entrenamiento, y no el efecto contrario: el entrenamiento en sí no ha llevado a que el alumnado esté más motivado o a que aumente su percepción positiva de las lenguas. Así pues, si retomamos la pregunta clásica en cuanto a motivación y aprendizaje de lenguas: ¿un alumno motivado mejora los resultados de aprendizaje? o ¿los resultados positivos del aprendizaje hacen que el alumnado esté más motivado?, parece evidente, según nuestro estudio, que la motivación afecta directamente a los resultados, en nuestro caso en relación a las pruebas metacognitivas. Dado que la motivación es un aspecto fundamental en el aprendizaje de lenguas, más investigación al respecto podrá ayudarnos a matizar estos resultados.

La quinta y última pregunta de investigación relacionaba el efecto del entrenamiento con las variables *autopercepción del éxito* y *percepción de dificultades*. Los resultados indican que el entrenamiento afecta de manera positiva a estas variables, especialmente en el contexto AICLE, frente al grupo ILE. Se trata de un dato interesante ya que, sin duda, es un beneficio indirecto muy positivo del entrenamiento y muy prometedor para el futuro de este tipo de intervenciones.

En conclusión, resulta evidente que la instrucción estratégica ha sido efectiva, obteniendo unos resultados excelentes en lo que respecta a la mejora de la conciencia metacognitiva y la lectura estratégica en los tres contextos educativos. En el resto de variables, los resultados han sido más difusos, aunque sin duda positivos. Un dato relevante, y en cierto modo inesperado en nuestro estudio, ha sido que el contexto que más se ha beneficiado de la intervención estratégica ha sido el contexto ILE, donde el inglés sólo se aprende como asignatura. En este contexto no sólo se ha producido la mayor diferencia entre el grupo experimental y control, que se ha mantenido durante los dos cursos académicos, sino que los participantes también han obtenido beneficios indirectos del entrenamiento, como es la mejora en otras destrezas y la percepción de dificultades y autopercepción el éxito. La intervención en este contexto, quizá por su novedad en cuanto al componente metacognitivo, ha repercutido de manera muy positiva en el alumnado.

Para finalizar, resaltamos la necesidad de incluir este tipo de intervenciones pedagógicas, con componente metacognitivo, en el aula, independientemente del contexto educativo (ILE y AICLE). Somos conscientes de que un entrenamiento de estas características requiere tiempo y esfuerzo en su aplicación. Sin embargo, los beneficios son cuantiosos. Es necesario, por tanto, que continuemos investigando cómo podemos implantar estas intervenciones en el aula, como detallamos a continuación.

9.4. Limitaciones de la investigación y perspectivas futuras

Todo trabajo de investigación presenta logros y limitaciones. De los logros nos hemos ocupado en los capítulos anteriores. En esta sección nos enfrentaremos a las limitaciones que toda investigación conlleva, así como a las perspectivas de investigación futuras. Comenzaremos por las limitaciones.

En primer lugar, debemos señalar que una investigación de campo como la que hemos desarrollado, que se ha llevado a cabo en el aula durante dos cursos académicos, en tres contextos educativos diferentes, implica una serie de condicionamientos difíciles de controlar. Uno de ellos ha sido la imposibilidad de contar con todas las pruebas en los tres contextos, lo que ha dificultado en ocasiones la extracción de conclusiones, sobre todo longitudinales. Como comentamos anteriormente, el contexto educativo AICLE en Cantabria no completó el estudio el último año de investigación, por la

reorganización de los distintos grupos en el centro educativo. Aunque es cierto que estos imprevistos complican la realización de algunos análisis, dan igualmente muestra de la riqueza de la propia investigación en el aula, donde se realiza una investigación-acción.

Asimismo, el hecho de que se trate de un estudio longitudinal también ha supuesto la dificultad añadida de controlar la asistencia de los participantes a todas las pruebas y sesiones de entrenamiento. Aunque somos conscientes de estas dificultades y del esfuerzo añadido de esta visión longitudinal, resulta muy interesante poder realizar el estudio a lo largo de dos cursos académicos, cuando las diferencias en alumnado de edades tempranas (9-11 años) pueden ser relevantes.

Pese a que presentamos un trabajo longitudinal, la duración del entrenamiento en cada curso académico ha sido relativamente corta, con siete semanas de intervención por curso. Este aspecto ha podido influir en algunos resultados, sobre todo de variables indirectas como la motivación o la percepción de lenguas. Sin embargo, plantear intervenciones más largas al final de la Educación Primaria puede ser problemático, por el poco tiempo del que dispone el profesorado para cubrir toda la materia y el calendario tan ajustado que tienen con otros compromisos, como son las pruebas estandarizadas. Creemos que hemos sido muy afortunadas por contar con la posibilidad de entrar en el aula y realizar toda esta batería de pruebas, además del propio entrenamiento estratégico, durante dos años en distintos contextos educativos.

Consideramos que el número de sujetos y los grupos empleados han sido lo suficientemente amplios para poder resolver el diseño planteado; en consonancia, las técnicas estadísticas aplicadas han sido muy robustas. No obstante, para encontrar diferencias estadísticamente significativas en aspectos muy concretos, es necesario un control más minucioso de las muestras y del programa de intervención. Respecto al control más minucioso de las muestras, ya hemos comentado las dificultades que hemos encontrado para mantener una muestra constante durante los dos cursos académicos de investigación. Por otro lado, si consideramos el programa de intervención, hemos tratado de controlar que los entrenamientos se desarrollaran de la misma manera en los tres contextos educativos. Sin embargo, el hecho de que en el País Vasco haya participado otra investigadora en la aplicación de pruebas, y aunque la autora de esta tesis doctoral asistió a las mismas para ver cómo se debían desarrollar, cabe esperar que haya podido

influir en cierta manera en algunos de nuestros resultados. No obstante, en la medida de lo posible, el tratamiento estadístico desarrollado ha buscado anular posibles diferencias iniciales entre contextos.

Finalmente, cabe reseñar que, en su momento, se valoró la posibilidad de continuar trabajando con los distintos grupos en la siguiente etapa educativa: la ESO, para estudiar su evolución. Sin embargo, el propio diseño de la investigación no lo permitió porque, al cambiar de etapa, se combinan y entremezclan todos los grupos, lo que hacía imposible mantener nuestros grupos experimentales y de control. Sin duda, es necesario continuar estudiando el efecto que tiene el entrenamiento estratégico-metacognitivo y su relación con la variable edad.

Una vez expuestas algunas limitaciones o puntualizaciones sobre nuestro estudio, pasamos a anotar posibles líneas futuras de investigación. Los resultados de esta tesis doctoral demuestran que el entrenamiento estratégico-metacognitivo tiene posibilidades muy prometedoras en la enseñanza de segundas lenguas. Sin duda es una aproximación didáctica que hay que tener en cuenta en contextos educativos AICLE o en la enseñanza de lenguas extranjeras en general. La inclusión de la metacognición es, asimismo, esencial en la enseñanza de segundas lenguas. Por otro lado, en este estudio hemos analizado la diferencia entre el número de lenguas y carga lectiva en AICLE, al comparar el grupo AICLE+ y AICLE. Se trata de un campo de investigación relativamente nuevo, ya que los estudios suelen comparar contextos AICLE e ILE. Por lo tanto, este estudio presenta un abanico amplio de posibilidades en cuanto a investigación futura.

Como mencionábamos anteriormente, sería interesante repetir el entrenamiento estratégico-metacognitivo con participantes de mayor edad y con una conciencia metacognitiva mayor. Ya se ha publicado algún estudio de este tipo en contextos AICLE, como los mencionados de Papaja (2014) o Pereira Rojas (2013) en contexto universitario. Contar con investigación al respecto en ESO nos ayudará a obtener una panorámica completa sobre instrucción estratégica.

Encontramos, asimismo, muy relevante la transferencia de estrategias a otras tareas y destrezas, y también el aspecto motivacional. El hecho de que el entrenamiento estratégico en una destreza se pueda transferir a otras es una cuestión que debemos seguir

considerando en el futuro. Además, los buenos resultados obtenidos en motivación son también reseñables. El hecho de que sean los participantes con un nivel de motivación más alto los que aprovechen significativamente más el entrenamiento, da cuenta de la importancia de la motivación en el aprendizaje de lenguas. Se trata de cuestiones que quedan todavía abiertas a la investigación y que esperamos que sigan ofreciendo nuevas perspectivas de investigación en el futuro.

10. Bibliografía

- Abad, J. V., & Alzate, P. A. (2016). Strategies instruction to improve the preparation for English oral exams. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 129-147. DOI: 10.15446/profile.v18n1.49592.
- Ackerl, C. (2007). Lexico-grammar in the essays of CLIL and non-CLIL students: Error analysis of written production. *Vienna English Working Paper (Views)*, 16(3), 6-11.
- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93. DOI: 10.1080/13803610500392160
- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aghaie, R., & Zhang, L. J. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 40(6), 1063-1081. DOI: 10.1007/s11251-011-9202-5.
- Aghbadorani, E. A., & Roohani, A. (2014). The Impact of Strategy-based Instruction on L2 Learners' Persuasive Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 235-241. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.412.
- Aguilar, M., & Rodríguez, R. (2011). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183-197. DOI: 10.1080/13670050.2011.615906
- Akkakoson, S. (2013). The relationship between strategic reading instruction, student learning of L2-based reading strategies and L2 reading achievement. *Journal of Research in Reading*, 36, 422-450. DOI:10.1111/jrir.12004
- Alkhaleefah, T.A. (2011). *The effects of L2 reading proficiency, reading purposes and text type (expository versus narrative) and on Saudi EFL students' reading problems and strategies: An exploratory study* (Tesis doctoral). Universidad de Essex, Essex.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alqarni, F. (2015). Collaborative strategic reading to enhance learners' reading comprehension in English as a foreign language. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies. MCSER Publishing, Rome-Italy*, 4(1), 161-166. DOI: 10.5901/ajis.2015.v4n1p16
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco, California: Freeman.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. Nueva York: Freeman.

- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The modern language journal*, 75(4), 460-472. DOI:10.1111/j.1540-4781.1991.tb05384.x
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Estados Unidos: Routledge.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: issues and strategies*. Toronto: Heinle & Heinle.
- Anderson, J.R. (2000). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Worth Publishers.
- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. *Center for Applied Linguistics, ERIC Digest*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 757-771). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, N. J. (2008). Metacognition and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 99-109). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Anderson, N. J. (2012). Reading Instruction. En A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in language teaching* (pp. 218-225). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Annamma, S., Eppolito, A., Klingner, J., Boele, A., Boardman, A., & Stillman-Spisak, S.J. (2011). Collaborative Strategic Reading: Fostering Success for All. *Voices from the Middle*, 19(2), 27-32.
- Arribas, M. (2016). Analysing a whole CLIL school: students' attitudes, motivation, and receptive vocabulary outcomes. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 267-292. DOI: 10.5294/laclil.2016.9.2.2
- Ato, M. & López J. J. (1992). Análisis de covarianza en diseños de medidas repetidas: el riesgo de una interpretación. *Anuario de Psicología*, 55, 91-108.
- Au, K. H. P. (1977). Analyzing oral reading errors to improve instruction. *The Reading Teacher*, 31(1), 46-49.
- Auerbach, E. R., & Paxton, D. (1997). It's not the English thing: Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31(2), 237-255. DOI: 10.2307/3588046
- Azizi-Fini, I., Hajibagheri, A., & Adib-Hajbaghery, M. (2015). Critical thinking skills in nursing students: a comparison between freshmen and senior students. *Nursing and Midwifery Studies*, 4(1), e25721. DOI:10.17795/nmsjournal25721

- Bade, M. (2008). Grammar and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 174-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitively oriented reading instruction. En S. E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning* (pp. 641-679). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ball, P. (2009). Does CLIL work? En D. Hill & P. Alan (Eds.), *The best of both worlds? International perspectives on CLIL* (pp. 32-43). Norwich: Institute for Language Education.
- Bang, H. J., & Zhao, C. G. (2007). Reading strategies used by advanced Korean and Chinese ESL graduate students: A case study. *The Reading Matrix*, 7(1), 30-50.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye: Foreign language reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bedell, D. A., & Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. En R.L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 47-60). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- Bensley, D. A., & Spero, R. A. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. *Thinking skills and creativity*, 12, 55-68. DOI: 10.1016/j.tsc.2014.02.001
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of Think Aloud in Identification and Teaching of Reading Comprehension Strategies. *Cognition and instruction*, 2(2), 131-156.
- Bernhardt, E.B. (1991). A psycholinguistic perspective on second language literacy. *Aila Review*, 8, 44-59.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. En C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2004). The impact of bilingualism on language and literacy development. En T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 577-601). Oxford: Blackwell.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. Kroll, & A. De Groot, *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417-431). Oxford: Oxford University Press.

- Bimmel, P., Van de Bergh, H., Oostdam, R. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education, 16*(4), 509-29. DOI:10.1007/BF03173195
- Birch, B. M. (2002). *English L2 reading: Getting to the bottom*. Lawrence Erlbaum Associates: London.
- Block, E. (1986). The comprehensions strategies of second language readers. *TESOL Quarterly, 20*, 463-493. DOI:10.2307/3586295
- Block, E. L. (1992). See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly, 20*, 319-43. DOI:10.2307/3587008
- Block, K. C., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. Nueva York: Guilford Press.
- Brantmeier, C. (2000). *The relationship between readers' gender, passage content, comprehension and strategy use in reading Spanish as a second language* (Tesis doctoral). Indiana: Universidad de Indiana en Bloomington.
- Bredenbröker, W. (2000). *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht: empirische Untersuchungen*. Berlín: P. Lang.
- Brown, F. A. (2008). Collaborative learning in the EAP classroom: Students' perception. *ESP World, 17*, 1-18.
- Brown, A., Bransford, R., Ferrara, R.A., & Campione, J.C. (1983). Learning, remembering, and understanding. En J.H. Flavel & E. M. Markman (Eds.), *Carmichael manual of child psychology*(pp. 77-166). Nueva York: Wiley.
- Bruen, J. S. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign language annals, 34*, 216-225. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2001.tb02403.x
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burgos-Kohler, N. C. (1992). *The effect of a selected group of language learning strategies upon language development* (Tesis doctoral). Universidad de Tejas en Austin, Austin.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System, 39*(2), 236-241. DOI: 10.1016/j.system.2011.08.002
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System, 41*(3), 587-597. DOI: 10.1016/j.system.2013.07.001
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System, 53*, 119-128. DOI: 10.1016/j.system.2015.07.005
- Cadierno-López, T. (1992). *Explicit instruction in grammar: A comparison of input based and output based instruction in second language acquisition* (Tesis doctoral). Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Urbana-Champaign

- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965-1990. *Études de Linguistique Appliquée*, 82, 7-23.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). Experimental and quasi-experimental designs for research. En D. T. Campbell & J. C. Stanley (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Nueva York: AERA (American Educational Research Association) DOI: 10.3102/978-0-935302-48-6
- Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 727-752. DOI: 10.2307/3586673
- Carrell, P.L. (1998). Can Reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 1-20. DOI: 10.1075/ara1.21.1.01car
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 20, 463-94. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.532
- Carrier, K. (2003). Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 27, 383-408. DOI: 10.1080/15235882.2003.10162600
- Carrilero, M. (2009). *The benefits of CLIL for Primary learners' writing proficiency* (Tesis de Máster), Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Carson, J. G., & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language learning*, 52(2), 401-438. DOI: 10.1111/0023-8333.00188
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza- aprendizaje del inglés como L2 o L3* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Donostia.
- Cenoz, J. (2013). Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International journal of bilingual Education and bilingualism*, 16(3), 389-394. DOI: 10.1080/13670050.2013.777392
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, culture and curriculum*, 28(1), 8-24. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000922.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal*, 95, 356-369. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. DOI: 10.1093/applin/amt011.

- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics*, 35(3), 243-262. DOI: 10.1093/applin/amt011
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1986). *A cognitive academic language learning approach: An ESL content-based curriculum*. Wheaton, MD: The National Clearing House for Bilingual Education.
- Chamot, A. U. (1998). Teaching learning strategies to language students. Documento ERIC: ED433719.
- Chamot, A.U. (1999). How children in language immersion programs use learning strategies. En M.A. Kassen (Ed.), *Language learners of tomorrow: Process and promise!* (pp. 29-59). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. En M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning. New directions in research* (pp 25-29). Harlow, Inglaterra: Longman.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14–26
- Chamot, A.U. (2005a). The cognitive academic learning approach (CALLA): an update. En P.A. Richard-Amato, & M.A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (pp. 87-101). White Plains, Nueva York: Logman.
- Chamot, A.U. (2005b). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 112-30. DOI:10.1017/S0267190505000061
- Chamot, A.U. (2008). Strategy instruction and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 266-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A.U., & O'Malley, J.M. (1986). *A cognitive academic language learning approach: An ESL content-based curriculum*. Wheaton, MD: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249. DOI: 10.2307/3586733
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1999). The cognitive academic language learning approach: a model for linguistically diverse classrooms. En K. Biacindo (Ed.), *Perspectives: Educational Psychology* (pp. 39-51). Boulder, Colorado: Coursewise Publishing
- Chamot, A.U., & El-Dinary, P.B. (1999). Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83, 319-341. DOI: 10.1111/0026-7902.00025

- Chamot, A. U., & Keatley, C.M. (2003). Learning strategies of adolescent low-literacy Hispanic ESL students. Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association, 21-25 April in Chicago, IL.
- Chamot, A.U., & O' Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chamot, A. U., & Robbins, J. (2005). The CALLA Model: Strategies for ELL student success. Workshop for region. En *Workshop for Region 10, New York City Board of Education*. Nueva York: New York City Board of Education.
- Chaury, P. (2015). The effects of strategy instruction on reading comprehension in English as a foreign language. *Concordia working papers in Applied Linguistics*, 6, 1-26.
- Chesterfeld, R., & Chesterfeld, K.B. (1985). Natural order in children's of second language learning strategies. *Applied Linguistics*, 6(1), 12-26. DOI: 10.1093/applin/6.1.45
- Chipman, S. F., Segal, J. W., & Glaser, R. (1985). *Thinking and learning skills: Current research and open questions (Vol. 2)*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Choi E., Lindquist R., & Song Y. (2014) Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students critical thinking, problem solving, and self-directed learning. *Nurse Educ Today*, 34(1), 6-52. DOI: 10.1016/j.nedt.2013.02.012
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, 64, 203-209. DOI: 10.2307/325304
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417-448. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x
- Coetzee-Lachmann, D. (2009). *Assessment of subject-specific task performance of bilingual geography learners: Analysing aspects of subject-specific written discourse* (Tesis doctoral). Universidad de Osnabrück, Osnabrück, Alemania
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Essex: Longman.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. Nueva York: Newbury House.
- Cohen, A.D. (2003). *Strategy Training for Second Language Learners*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota: Minneapolis, MN.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T. Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. CARLA Working Paper 4. Minneapolis, Minnesota: Center for Advanced Research in Language Acquisition, Universidad de Minnesota.

- Cohen, A., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: motivation, styles and strategies. En R. Schmitt (Ed.), *Introduction to applied linguistics* (161-178). Londres: Arnold.
- Cohen, A.D., & Macaro, E. (Eds.). (2007). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford University Press.
- Cohen, A., Oxford, R.L., & Chi, J. (2003). *Language strategy use inventory*. Mineapolis, Minesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition, Universidad de Minesota.
- Cohen, A., Weaver, S., & Li, T. (1996). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. En A.D. Cohen (Ed.), *Strategies in learning and using a second language* (pp. 107-156). Londres: Logman.
- Cohen, A. D., & Aphaek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in second language acquisition*, 3(2), 221-236. DOI: 10.1017/S0272263100004198
- Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Comisión Europea. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2003). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones - Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004–2006*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2005). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2008). *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2010). *“Europa 2020”, Comunicación de la comisión Europa 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2012). *Primera Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas. Informe ejecutivo*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2015). *Language teaching and learning in multilingual*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Comisión Europea (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Commissaire, E., Duncan, L. G. & Casalis, S. (2011). Cross-language transfer of orthographic processing skills: a study of French children who learn English at school. *Journal of Research in Reading*, 34, 59–76. DOI:10.1111/j.1467-9817.2010.01473.x
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2015) *Putting literacies into practice*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Cook, V. (2003). Introduction: Changing the first Language in the L2 user's mind. Introduction to L2 effects on the L1. En V. J. Cook (Ed.) *Effects of the second language on the first* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Costa, A.L. (Ed.) (2001). *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3ª Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cotterall, S. (1990). Developing reading strategies through small-group interaction. *REC Journal*, 21, 55-69.
- Cotterall, S. (1993). Reading strategy training in second language contexts: Some caveats. *Aral*, 16(1), 71-82. DOI: 10.1075/aral.16.1.05cot
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms. En J. Masih, *Learning through a foreign language – models, methods and outcomes* (pp. 46-62). Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. DOI:10.2167/bed459.0,
- Coyle, H., Traynor, V., & Solowij, N. (2015). Computerized and virtual reality cognitive training for individuals at high risk of cognitive decline: systematic review of the literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 23(4), 335-359.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2011). Post-method pedagogies: Using a second or other language as a learning tool in CLIL settings. En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra, & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts* (pp.47-74). Bern: Peter Lang.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *LACLIL*, 8(2), 84-103. DOI: 10.5294/laclil.2015.8.2.2.

- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187. DOI: 10.2307/3586312.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En Departamento de Educación del Estado de California (Ed.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Universidad Estatal de California: Los Ángeles.
- Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. En P. Richard-Amato, & M. A. Snow (Eds.), *The Multilingual Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). White Plains, New York: Longman.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from thirty years of research on second language immersion? M. Childs, & R. M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice* (pp.34-47). Numazu, Japon: Katoh Gahuen.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C., & Foran, D. (2007). Integrating CLIL at the tertiary level: teachers' and students' reactions. En D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse Contexts-converging goals* (pp. 91-101).Frankfurt: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Academic language functions in a CLIL environment. En D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts-converging goals* (pp. 201-210).Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delanoy & L. Volkman (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heiderberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. (2009). Communicative competence and the CLIL lesson. En Y. Ruiz de Zarobe y R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 197-214). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. DOI: 10.1017/S0267190511000092
- Dalton-Puffer, C., Linares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). You can stand under my umbrella. Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218. DOI: 10.1093/applin/amu010
- Dansereu, D.F. (1985). Learning strategies Research. En J.W. Segal, F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning skills*. Hillsdale: Erlbaum.
- Davies, F. (1995). *Introducing Reading*. Londres: Penguin.
- Day, E. & Shapson, S. (1996). *Studies in Immersion Education*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters LTD.
- De Silva, R. (2014). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language teaching research*, 19(3), 301-323. DOI: /10.1177/1362168814541738
- Devine, J. (1984). ESL readers internalized models of the reading process. *TESOL '83*, (3)3, 95-108.
- Dhieb-Henia, N. (2003). Evaluating the effectiveness of metacognitive strategy training for reading research articles in an ESP context. *English for Specific Purposes*, 22, 387-417. DOI: 10.1016/S0889-4906(03)00017-6
- Dmitrenko, N. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 6-22. DOI: 10.1080/14790718.2017.1258978
- Dobson, A., Pérez, M^a. D., & Johnstone, R. (2010). *Bilingual Education Project (Spain): Evaluation Report*. Madrid: British Council/Ministerio de Educación.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224. DOI: 10.1080/09571736.2014.889508
- Dörnyei, Z. (2005). *Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. En Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 399-432). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En C. Doughty, & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford, Reino Unido: Blackwell.

- Dreyel, C., & Nel, C. (2003). Teaching Reading strategies and Reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365. DOI: 10.1016/S0346-251X(03)00047-2
- Duffy, G. G. (1993). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 109-120. DOI: 10.1086/461754
- Eder, C. (1998). English across the Curriculum. (Tesis de máster). University of Klagenfurt, Klagenfurt.
- Edlund, A. (2011). Undervisning på engelska i den svenska gymnasieskolan – ett experiment med potential? En studie av tre elevgruppers engelska texter i två register. Stockholm: Stockholm University.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21, 76-82.
- El-Dib, M. A. B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 37(1), 85-95. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2004.tb02176.x
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), 1-13. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern language journal*, 74(3), 311-327. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05417.x.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1994). *Learning to learn English*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ely, C. M. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *The Modern Language Journal*, 70(1), 28-35. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05240.x
- Erler, L. (2007). Finding out about learners' approaches to written French through the development of a strategies questionnaire. *Language Learning Journal*, 35(2), 141-152. DOI: 10.1080/09571730701599195
- Erler, L., & Finkbeiner, C. (2007). A review of reading strategies: Focus on the impact of first language. En A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp.187–206). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Erler, L., & Macaro, E. (2011). Decoding Ability in French as a Foreign Language and Language Learning Motivation. *The Modern Language Journal*, 95, 496–518. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01238.x

- Escobar Urmeneta, C., & Sánchez Sola, A. (2009). Language learning through tasks in a content and language integrated learning (CLIL) science classroom. *Porta Linguarium*, 9, 65-83. DOI: 10.17583/remie.2015.1429
- Eurydice (2006): *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Eurydice. (2012). *Cifras clave de la educación en Europa en 2012*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA).
- Ezell, H.K., Hunsicker, S.A., & Quinque, M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education y Treatment of Children*, 20(4), 365-382.
- Fahim, M., Barjesteh, H., & Vaseghi, R. (2012). Effects of critical thinking strategy training on male/female ESL learners' reading comprehension. *English language teaching*, 5(1), 140-145. DOI: 10.5539/elt.v5n1p140.
- Fan, M.Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Model Language Journal*, 87, 222-241. DOI: 10.1111/1540-4781.00187
- Fan, Y. C. (2010). The effect of comprehension strategy on EFL learners' reading comprehension. *Asian Social Science*, 6(8), 19-29. DOI: 10.5539/ass.v6n8p19 c
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied linguistics*, 8(2), 162-177. DOI: 10.1093/applin/8.2.162.
- Fehling, S. (2008). *Language Awareness und bilingualer Unterricht: Eine komparative Studie*. Frankfurt: Peter Lang.
- Feixas, M., E. Codó, D. Couso, M. Espinet & Masats, D. (2009). Enseñar en inglés en la universidad: Reflexiones del alumnado y el profesorado en torno a dos experiencias AICLE. En R. Roig, J. Blasco, M. A. Cano, R. Gilar, A. Lledó & C. Mañas, *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 137-53). Alicante: Editorial Marfil.
- Fernández Fontecha, A. (2015). Motivation and vocabulary breadth in CLIL and EFL contexts. Different age, same time of exposure. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 79-96. DOI: 10.5209/rev_CJES.2015.v23.51214.
- Fernández Fontecha, A. F., & Alonso, A. C. (2014). A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14(1), 21-36. DOI: 10.6018/ijes/14/1/156681.

- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Arias Blanco, J. M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. Non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 1-14. DOI: 10.1080/13670050.2017.1294142.
- Ferrán Aranaz, M. (2002). *Curso de SPSS para Windows*. Madrid: McGraw-Hill.
- Feyten, C., Flaitz, J., & LaRocca, M. (1999). Consciousness raising and strategy use (PHASE II of study). *Applied Language Learning*, 10, 15-38.
- Flege, J. E. (1987). Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds. En A. James & J. Leather (Eds.), *Sound patterns in second language acquisition* (pp.9-39). Dordrecht: Foris.
- Freed, B. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers*, 4, 31-60.
- Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Fung, I.Y.Y., Wilkison, I.A.G., & Moore, D.W. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction*, 13, 1-31. DOI: 10.1016/S0959-4752(01)00033-0.
- Gajo, L., & Serra, C. (2002). Bilingual teaching: Connecting language and concepts in mathematics. En D. So & G.M. Jones (Eds.), *Education and society in plurilingual contexts* (pp. 75-95). Bruselas: Brussels University Press.
- Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *The modern language journal*, 88(2), 229-244. DOI: 10.1111/j.0026-7902.2004.00227.x
- García Mayo, M.P. (2015). The interface between task-based language teaching and content-based instruction. *System*, 54, 1-110. DOI: 10.1016/j.system.2015.09.003
- García Mayo, M. P., & Hidalgo Gordo, M. A. (2017). L1 use among young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction. *System*, 67, 132-145. DOI: 10.1016/j.system.2017.05.004.
- Ghazanfari, M., & Sarani, A. (2009). The wonder of reading: the effect of generative study strategies on EFL learners' reading comprehension and recall of short stories. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35(2), 87-101.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Rowley, Estados Unidos: Newbury House.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? En T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Malden, Estados Unidos: Blackwell.

- Genesee, F., & Gándara, P. (1999). Bilingual Education Programs: A Cross-National Perspective. *Journal of Social Issues*, 55(4), 665-685
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Ghuma, Masoud, A. (2011). *The Transferability of Reading Strategies between L1 (Arabic) and L2 (English)* (Tesis doctoral). Durham University, Durham.
- Gimeno, V. V. (2003). *Grammar learning through strategy training: A classroom study on learning conditionals through metacognitive and cognitive strategies*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gobierno de Cantabria. (2010). *Decreto 24/ 2010 de 31 de marzo, por el que se regula la expedición de los títulos y certificados académicos y profesionales a los alumnos que hayan finalizado sus estudios en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria en niveles no universitarios de la enseñanza*.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=173416>
- Gobierno de Cantabria. (2013). *Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria*. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=258399>
- Gobierno de Cantabria. (2013). *Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Cantabria*.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=254420>
- Gobierno de Cantabria. (2013). *Orden ECD/124/2013, de 3 de diciembre, Orden ECD/124/2013, de 3 de diciembre, que regula las pruebas estandarizadas de lenguas extranjeras para el alumnado que cursa educación primaria y educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=259156>
- Gobierno de Cantabria. (2015). *Orden ECD/29/2015, de 13 de febrero, que modifica la Orden ECD/124/2013, de 3 de diciembre, que regula las pruebas estandarizadas de lenguas extranjeras para el alumnado que cursa educación primaria y educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=282563>
- Gobierno Vasco. (1982). *Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del Euskera*. Boletín Oficial del País Vasco, 28 de diciembre de 1982, núm. 13-2, pp. 1-10. Victoria-Gasteiz. Recuperado de <http://www.euskadi.net> (Consulta: 15/12/2017).
- Gobierno Vasco. (2007). Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 218, pp.26035-2073. Victoria-Gasteiz:

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Recuperado de <http://www.euskadi.net> (Consulta: 15/12/2017).

Gobierno Vasco. (2010). DECRETO 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 72, pp.1-109. Victoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Recuperado de <http://www.euskadi.net> (Consulta: 15/12/2017)

Gobierno Vasco. (2010). *Proceso de Experimentación del marco de educación trilingüe. Documento marco (MET) 2010-11*. País Vasco: Departamento de educación, universidades e investigación.

Gobierno Vasco. (2015). *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>

Gobierno Vasco. (2016). *Informe final sobre el Marco de Enseñanza Trilingüe. Instituto Vasco de Evaluación e Innovación Educativa (ISEI-IVEI)*. País Vasco: Departameno de educación, Universidades e investigación, ISEI-IVEI.

Goodman, K.S. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.

Goodman, K.S. (1971). *Psycholinguistic universals in the reading process*. En P. Pimsleur, & Q. Quinn, (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 135-142) Cambridge: Cambridge University Press.

Gough, P.B. (1972). One second of reading. En J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331-365). Cambridge, Massachusets: MIT Press.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Nueva York: Cambridge University Press.

Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.

Graham, S. (1997). *Effective language learning: positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. En L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). Nueva York: Guilford Press.

Gravé-Rousseau, G. (2011). L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère. http://www.emilanguages.education.fr/files/parrubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf

Green, J.M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297. DOI: 10.2307/3587625

- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: in theory and practice*. Londres: Routledge.
- Gregorczyk, B. (2012). An empirical study on the acquisition of content in a CLIL-based chemistry course: A preliminary report. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(1), 9-32. DOI: 10.5294/laclil.2012.5.1.2.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367–383. DOI: 10.1016/S0346-251X(03)00048-4
- Griffiths, C. (Ed.) (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Griffiths C., & Oxford, R.L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10. DOI:10.1016/j.system.2013.12.009.
- Griffiths, C., & Cansiz, G. (2015). Language learning strategies: An holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 473-493. DOI: 10.14746/sslit.2015.5.3.7.
- Guan, Yi. (2014). *The Effects of Explicit Listening Strategy Instruction on the Listening Comprehension of English as Second Language (ESL) Community College Students*. (Tesis doctoral), San Francisco, Universidad de San Francisco.
- Guthrie, J.T., van Meter, P., McCann, A.D., Wigfield, A. D., Bennet, L., Poundstone, C.C., Rice, M.E., Faibisch, F.M., Hunt, B., & Mitchell, A. (1996). Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hajer, M. (2000). Creating a language-promoting classroom: Content-area teachers at work. En J. K. Hall & L. Stoops Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 265–285). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. En E. Dafouz & M.C. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels* (pp- 19-26). Madrid: Richmond Publishing.
- Halsall, N. (1989). *Immersion/regular program study*. Ottawa: Carleton Board of Education.
- Hamada, M., & Koda, K. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. *Language Learning*, 58(1), 1-31.

- Hamp-Lyons, E. (1985). Two approaches to teaching reading: a classroom-based study. *Reading in a Foreign Language*, 3, 363-73.
- Hardin, V. B. (2001). Transfer and variation in cognitive reading strategies of Latino fourth-grade students in late-exit bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 25(4), 417-439. DOI: 10.1080/15235882.2001.11074466
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J., & Swain, M. (1991). *The development of second language proficiency*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Harris, V. (2001). *Helping learners learn: Exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Harris, V. (2007). Exploring progression: reading and listening strategy instruction with near-beginner learners of French. *The Language Learning Journal*, 35(2), 189-204. DOI: 10.1080/09571730701599229.
- Hassan, X., Macaro, E., Manson, D., Nyc, G., Smith, P., & Vanderplank, R. (2005). *Strategy training in language learning - A systematic review of available research*. Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Haunold, C. (2006). *English as a medium of instruction in Austrian secondary education*. (Tesis de Máster). Viena, Universidad de Viena.
- Hauptman, P. C. (1979). A comparison of first and second language reading strategies among English-speaking university students. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 173-201.
- Hayati, A. M., & Shariatifar, S. (2009). Mapping strategies. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 53-67. 10.1080/10790195.2009.10850318.
- Hellekjaer, G. (2004). Unprepared for English-medium instruction: A critical look at beginner students. En R. Wilkinson (Ed.), *Integrating content and language. Meeting the challenge of a multilingual higher education*, (pp.147-71). Maastricht: Maastricht University.
- Hellekjaer, G. O. (2008). A Case of improved reading instruction for academic English reading proficiency. *Acta Didactica Norge*, 2, 1-17. DOI: 10.5617/adno.1022
- Heras, A., & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88. DOI: 10.1177/1362168814541736
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1989). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. Londres: Routledge.
- Hondris, G., Vlahavas, I., & Demetriadis, S. (2007). Negotiation of meaning and digital textbooks in the CLIL classroom. En D. Marsh, & D. Wolff (Eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals. CLIL in Europe* (pp. 319-330). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Hoover, W., Tunmer, W. E. (1993). The components of reading. En Thompson, G. B., Tunmer, W. E., Nicholson, T. (Eds.), *Reading acquisition processes* (pp. 1–19). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and nonsuccessful second language learners. *System* 5(2), 110-123. DOI: 10.1016/0346-251X(77)90087-2.
- Hsiao, T., & Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86, 368-383. DOI: 10.1111/1540-4781.00155
- Hu, G. (2016). Research on second language learner strategies: Past, present, and future. En Y. Leung (Ed.), *Epoch making in English language teaching and learning* (pp.306-335). Taipei: Crane Publishing.
- Huang, H. C. (2013). Online reading strategies at work: what teachers think and what students do. *ReCall*, 25(3), 340-358. DOI: 10.1017/S0958344013000153.
- Hudson, T. (1982). The effects of induced schemata on the “short-circuit” in L2 reading performance. *Language Learning*, 32, 1-30. DOI: 10.1017/S0958344013000153.
- Hughes, J. (2014). *Critical Thinking in the Language Classroom*. Italia: Eli Publishing.
- Hulstijn, J. H. (1991). How is reading in a second language related to reading in a first language? *AILA Review*, 8, 5-14.
- Hulstijn, J.H. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. En J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 203-224). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hunt, M. J. (2011). Learners’ perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review*, 63, 365-378.
- Hüttner, J., & Smit, U. (2014). CLIL: The bigger picture. A Response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 44, 160-167.
- Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2003). Can strategy instruction help ESL learners to improve their reading ability? An empirical study. *JACET Bulletin* 37, 49-60.
- Israel, S.E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150-159.
- Jackson, C. (2008), Proficiency level and the interaction of lexical and morphosyntactic information during L2 sentence processing. *Language Learning*, 58, 875–909. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00481.x

- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hartfield, V., & Hughey, J. (1981). *Testing ESL Composition: A practical approach*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Janzen, J., & Stoller, F.L. (1988). Integrating strategic reading in L2 instruction. *Reading in a Foreign Language*, 12(1), 251-269.
- Janzen, J. (2003). Developing strategic readers in elementary school. *Reading Psychology*, 24, 25-55. DOI: 10.1080/02702710308235.
- Jäppinen, A. K. (2005). Thinking and content learning of Mathematics and Science as cognitional development in Content and language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19(2), 147-168. DOI: 10.1080/09500780508668671
- Järvinen, H. (2010). Language as a meaning making resource in learning and teaching content. En C. Dalton Puffer, T. Nikula y U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 145-168). Amsterdam: John Benjamins.
- Jexenflicker, S., & Dalton-Puffer, C. (2010). The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 169–190). Amsterdam: John Benjamins.
- Jiménez, R.T., García, G.E., & Pearson, P.D. (1996). The reading strategies of bilingual latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112. DOI: 10.1598/RRQ.31.1.5.
- Jiménez Catalán, R.M., & Ruiz de Zarobe, Y., & Cenoz, J. (2006). Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *Vienna English Working Papers (VIEWS)*, 15(3), 23-27.
- Jiménez Catalán, R.M., & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL vs. Non-CLIL. En Y. Ruiz de Zarobe & R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp.81-92). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Johnson, R. y Swain, M. (Eds.). (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Karabuga, F. & Kaya, E.S. (2013). Collaborative Strategic Reading Practice with Adult EFL Learners: A Collaborative and Reflective Approach to Reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 621-630. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.12.071
- Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. En R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 75-88). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.

- Kern, R. (1989). Second language reading strategy instruction: its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 73, 135-49. DOI: 10.2307/326569
- Khezrlou, S. (2012). Cognitive Strategy Training: Improving Reading Comprehension in the Language Classroom. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 3(4), 77-98. DOI: 10.22099/JTLS.2011.372.
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Klinger, J.K., Woodruff, A.L., Klein, C., & Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-Assisted collaborative strategic reading (CACSR). *Remedial and Special Education*, 27, 235-248. DOI: 10.1177/07419325060270040401.
- Klapwijk, N. (2016). Teachers' own use of reading strategies: does it transfer to their teaching? *Language Matters*, 47(2), 297-321. DOI: 10.1080/10228195.2016.1198826.
- Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI Studie. *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*.
- Klinger, J.K., & Vaughn, S. (1998). Collaborative strategic reading. "Real world lessons from classroom teachers". *Teaching exceptional children*, 33, 32-37. DOI: 10.1177/07419325040250050301
- Klinger, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Elbaum, B. (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(3), 153-161.
- Klinger, J.K., Vaughn, S., Diminio, J., Schumm, J., & Bryant, D. (2001). *From clunk to click: Collaborative strategic reading*. Longmont, Colorado: Sopris West.
- Klinger, J.K., Vaughn, S., Arguelles, M.E., Hughes, M.T., & Leftwich, S.A. (2004). *Collaborative strategic reading*. Longmont, Colorado: Sopris West.
- Klippel, F. (2003). New prospects or imminent danger? – The impact of English medium instruction on education in Germany. *Prospect*, 18(1), 68-81.
- Knight, S.L., Padron, Y.N., & Waxman, H.C. (1985). The cognitive reading strategies of ESL students. *TESOL Quarterly*, 19, 789-792. DOI: 10.2307/3586677.
- Koda, K. (1993). *Transferred L1 strategies and L2 sentence comprehension*. *Modern Language Journal*, 77(4), 490-500. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1993.tb01997.x
- Kong, A. (2006). Connections between L1 and L2 readings: reading strategies used by four Chinese adult readers. *The Reading Matrix*, 6(2), 23-27.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Londres: Logman.
- Kusiak, M. (2001). The effect of metecognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge. *EUROSLA Yearbook*, 1, 255-74. DOI: 10.1075/eurosla.1.19kus

- LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 193-323. DOI: 10.1016/0010-0285(74)90015-2.
- Lahuerta, A. (2017). Analysis of accuracy in the writing of EFL students enrolled on CLIL and non-CLIL programmes: the impact of grade and gender. *The Language Learning Journal*, 1-12. DOI: 10.1080/09571736.2017.1303745.
- Lambert, W. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Lapkin, S. (1984). How well do immersion students speak and write French? *Canadian Modern Language Review*, 40(4), 575-85.
- Larkin, M. (2017). Critical reading strategies in the advanced reading classroom. *APU Journal of language research*, 2, 50-68.
- Larson-Hall, J. (2010) *A Guide to Doing Statistics Research Using SPSS*. Nueva York: Routledge.
- Larson-Hall, J. (2012). Our statistical intuitions may be misleading us: Why we need robust statistics. *Language Teaching*, 45(4), 460-474. DOI: 10.1017/S0261444811000127.
- Lasagabaster, D. (1998). Learning English as an L3. *Review of Applied Linguistic*, 121/122, 51-84. DOI: 10.1075/itl.121-122.05las.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42. DOI: 10.2174/1874913500801010030.
- Lasagabaster, D. (2009). The Implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism. *ITL, International Journal of Applied Linguistics*, 159, 23-45. DOI: 10.2143/ITL.157.0.2042586
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching* 5(1), 3-18. DOI: 10.1080/17501229.2010.519030
- Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21. DOI: 10.5294/lacilil.2013.6.2.1
- Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2009). Language Attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463. DOI: 10.1080/02619768.2011.587113

- Lasagabaster, D., & López Beloqui, R. (2015). The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation. *Porta Linguarum*, 23, 41-57.
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2015). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 5(1), 668-712. DOI: 10.1093/applin/amv059.
- Lau, K. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2006.00302.x
- Lawrence, L. J. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: Implications for instruction. *The reading matrix*, 7(3), 55-71.
- Lee J. Y. (2015). Language learner strategy by Chinese-speaking EFL readers when comprehending familiar and unfamiliar texts. *Reading in a foreign language*, 27(1), 71-95.
- Lee, K. R., & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10(1), 7-32.
- Leone, A. R. (2015). Outlooks in Italy: CLIL as language education policy. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 30(1), 3
- Liang, T. (2009). Language learning strategies: the theoretical framework and some suggestion for learner training practice. *English language teaching*, 2(4), 199-206. DOI: 10.5539/elt.v2n4p199.
- Lin, C.C., Chan, H.J., & Hsiao, H.S. (2011). EFL student's perceptions of learning vocabulary in a computersupported collaborative environment. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 91-99.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92, 71-86. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x.
- Liu, P. L., Chen, C. J., & Chang, Y. J. (2010). Effects of a computer-assisted concept mapping learning strategy on EFL college students' English reading comprehension. *Computers & Education*, 54(2), 436-445. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.08.027.
- Llinares, A., & Dafouz, E. (2010). Content and language integrated programmes in the Madrid region: Overview and research findings. D. Lasagabaster & Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (pp. 95-114). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Llinares, A., & Whittaker, R. (2006). Linguistic analysis of secondary school students' oral and written production in CLIL contexts: studying social science in English. *Vienna English Working Papers (Views)*, 15(3), 28-32.

- Llinares, A., & Whittaker, R. (2010). Writing and speaking in the history class. A comparative analysis of CLIL and first language contexts. C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 125-143). Serie AALS. Amsterdam: John Benjamins.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly* 28(2), 409-414. DOI: 10.2307/3587445.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, California: Academic Press.
- Loranc-Paszylk, B. (2009). Integrating reading and writing into the context of CLIL classroom: some practical solutions. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 46-53.
- López-Deflory, E., & Juan-Garau, M. (2017). Going global: The impact of CLIL on English language learners' multilingual identities and attitudes in the Balearic Islands. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 5-30. DOI: 10.1515/eujal-2016-0015.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2005). *Orientaciones para la elaboración del currículo integrado de las lenguas en los centros bilingües*. Sevilla, España: Consejería de Educación (Junta de Andalucía).
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. DOI: 10.1093/applin/amp041.
- Lorenzo, F., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian sections evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. DOI: 10.1093/applin/amp041.
- Lorenzo, F., & Moore, P. (2010). On the natural emergence of language structures in CLIL. C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp.23-38). Serie AALS. Amsterdam: John Benjamins.
- Lorenzo, F., Moore, P., & Casal, S. (2011). On complexity in bilingual research: the causes, effects, and breadth of content and language integrated learning- a reply to Bruton (2010). *Applied Linguistics*, 32, 450-455. DOI: 10.1093/applin/amr025.
- Luque Agulló, G. (2011). Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés). Ejercicios para fomentar la creatividad e imaginación. *Porta Linguarum*, 15, 233-245.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, R. and Ruiz de Zarobe, Y. (en prensa, 2018) Instructional practices and teacher development in CLIL and immersion school settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in forcing and second language classrooms*. Londres & Nueva York: Continuum.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and Learning a Second Language: A guide to current research and its applications*. Londres: Continuum.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 90(3), 329-337. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x.
- Macaro, E. (2007). Language learner strategies: Adhering to a theoretical framework. *Language Learning Journal*, 35(2), 239-243. DOI: 10.1080/09571730701599245.
- Macaro, E. (2010). The relationship between strategic behaviour and language learning success. En E. Macaro (Ed.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 268-305). Londres: Continuum.
- Macaro E., & Erler, L. (2008). Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction. *Applied Linguistics*, 29, 90-119.
- Madrid, D. (2000). Learning Strategies. En *Teaching English as a Foreign Language*, Barcelona: The Australian Institute.
- Madrid, D. (2011). Monolingual and Bilingual Students' Competence in Social Studies. En D. Madrid and S. Hughes (Eds.), *Studies in Bilingual Education* (195-222). Bern: Peter Lang.
- Manchón, R. (2008). Taking strategies to the foreign language classroom: Where are we now in theory and research? *International review of applied linguistics and language teaching*, 46, 221-243. DOI: 10.1515/IRAL.2008.010.
- Manchón, R., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2007). A review of writing strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language. En A. Cohen & E. Macaro, (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 229-250). Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (Ed.) 2002. *CLIL/EMILE the European Dimension*. Finlandia: University of Jyväskylä
- Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. En J. Cenoz & N.H. Homburger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language* (pp. 233-246). Nueva York: Springer Science Business Media, LLC.
- Marsh, D. (2012). *CLIL/EMILE-the European dimension: Actions, trends and foresight potential*. Finlandia: UniCOM.

- Marsh, D., & Langé, G. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. En D. Marsch, & G. Langé (Eds.), *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: UniCOM, University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A.K. (Eds.) (2001). *Profiling European CLIL classrooms: Languages open doors*. European platform for Dutch education, Países Bajos y Universidad de Jyväskylä, Finlandia: The CLIL compendium
- Marsh, D., Zajac, M., & Gozdawa-Golobiowska, H. (2008). *Profile report. Bilingual education (English) in Poland*. Varsovia, Polonia: National Centre for Teacher Training and Development (CODN).
- Martínez Adrián, M. (2011). An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes. *Revista Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 11, 93-101.
- Martínez Adrián, M., & Gutiérrez Mangado, J. (2009). The acquisition of English syntax by CLIL learners in the Basque Country. En Y. Ruiz de Zarobe, & R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 176-196). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Matteoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). *To CLIL or not to CLIL? The case of the 3rd experimental primary school in Evosmos*. Aristotle University of Thessaloniki. 3rd Model Experimental School of Evosmos.
- Meara, P. (1992). *EFL vocabulary tests*. Londres: ERIC Clearinghouse.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Merino Villar, J. A. (2013). *El efecto del aprendizaje de contenido y lengua extranjera (AICLE) y su intensidad en las lenguas curriculares: un estudio longitudinal*. (Tesis doctoral). Vitoria-Gasteiz: Universidad Del País Vasco.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teacher and Teacher Education*, 23(2), 226-235. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.024.
- Meskill, C. (1991). Language learning strategies advice: A study on the effects of on-line messaging. *System*, 19(3), 277-287. DOI: 10.1016/0346-251X(91)90052-Q.
- Mewald, C. (2004). *Paradise lost and found: a case study of content based foreign language education in Lower Austria*. (Tesis doctoral). University of East Anglia, East Anglia.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *PULSO*, 33, 11-29.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge

construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.
DOI: 10.1080/07908318.2014.1000924

- Miret, M. (2009). *CLIL effects on writing performance and overall proficiency of secondary school students*. (Tesis de fin de máster). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Modari, K. (2013). The impact of listening strategy instruction on academic lecture comprehension: a case of Iranian EFL learners. *Procedia- Social and behavioral sciences*, 70(25), 406-416. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.01.078.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of developmental education*, 25(3), 2-10.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32(3), 379-394. DOI: 10.1016/j.system.2004.04.005.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *OCNOS*, 2, 105-122.
- Moore, P. (2009). *On the emergence of L2 oracy in bilingual education: A comparative analysis of CLIL and mainstream learner talk*. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Moradi, Z., & Talebi, S. H. (2014). The effect of pre-speaking strategies instruction in strategic planning on Iranian EFL students' awareness as well as students' fluency and lexical resources in speaking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1224-1231. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.537.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallett: Open Books.
- Muñoz, C. (2001). The use of the target language as the medium of instruction. University students' perceptions. *Anuari de Filologia. Volum XIII Secció A*, 10, 71-82.
- Muñoz, C. (2006). The Effects of Age on Foreign Language Learning: the BAF Project. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 1-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Naiman, N., Fröhlich, M., & Todesco, A. (1975). The good second language learner. *TESL Talk*, 6, 68-76.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). The good language learner. En *Research in Education series, No. 7*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *Modern Language Journal*, 89(1), 76-91. DOI: 10.1111/j.0026-7902.2005.0026.x

- Navas Ara, M. J. (Ed). (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED
- Navés, T. (2009). *Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Navés, T. (2011). How promising are the results of integrating content and language for EFL writing and overall EFL proficiency? En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra, & F. Gallardo del Puerto, (Eds.), *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts*. (pp. 155-86.) Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Navés, T., & Victori, M. (2010). *CLIL in Catalonia: An overview of research studies*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Ness, M. K. (2016). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons (Online)*, 55(1), 58.
- Ngo, N. (2016). The Impact of Listening Strategy Instruction on Listening Comprehension: A Study in an English as a Foreign Language Context. *Electronic Journal of Foreign Language*, 13 (2), 245-259.
- Nieto, E. (2012). CLIL and the development of emotional competence. *Miscelanea*, 45, 53-73,
- Nieto, E. (2016a). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25, 21-34.
- Nieto, E. (2016b). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16 (2), 81-101. DOI: 10.6018/ijes/2016/2/239611.
- Nieto, E. (2017). How does CLIL affect the acquisition of reading comprehension in the mother tongue? A comparative study in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 7-26.
- Nyholm, L. (2002). Läsa på engelska. *Sprakvard*, 3, 38.
- Nyikos, M., & Oxford, R. L. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*, 77, 11-22. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1993.tb01940.x.
- Obler, L. (1982). The parsimonious bilingual. En L. Obler & L. Menn (Eds.) *Exceptional Language and Linguistics*. New York: Academic Press.
- OECD (2016). *Pisa 2018. Draft analytical frameworks*. OECD Publishing.
- Oh, J. (1992). Learning strategies used by university EFL students in Korea. *Language Teaching*, 1(3), 1-53.

- Olivares-Cuhat, G. (2002). Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. *Foreign Language Annals*, 35, 561-570. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2002.tb02724.x.
- Olsavsky, J.E. (1976-1977). Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12, 654-674. DOI: 10.2307/747446.
- O'Malley, J. M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x.
- O'Malley, J.M. (1987). The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language. En A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 133-143). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied linguistics*, 10(4), 418-437. DOI: 10.1093/applin/10.4.418.
- O'Malley, J. M., Russo, R.P., Chamot, A.U., & Stewner-Manzanares, G. (1998). Applications of learning strategies by students learning English as a second language. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment instruction and evaluation* (pp. 215-231). San Diego: Academic Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, P. R. (2006). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 35, 21-46. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x.
- Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 17(2), 235-247. DOI: 10.1016/0346-251X(89)90036-5.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (1994). Language learning strategies. En R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies: An update. ERIC Digest*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Oxford, R. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning* 1(1&2), 25-45.
- Oxford, R. L. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 108-26.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language-learning strategies*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education

- Oxford, R., & Cohen, A. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning* 3(1&2), 1-35.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal* 73(iii), 291-329. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x.
- Oxford, R.L., Park-Oh, Y., Ito, S. & Sumrall, M. (1993). Learning a language by satellite television: What influences student achievement? *System*, 21, 31-48. DOI: 10.1016/0346-251X(93)90005-2
- Oxford, R.L., Cho. Y., Leung, S., & Kim, H-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47. DOI: 10.1515/iral.2004.001.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10. DOI: 10.1016/j.system.2013.12.009.
- Ozeki, N. (2000). *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*. (Tesis doctoral). University of Pennsylvania, Pensilvania.
- Padrón, Y. N. (1992). The effect of strategy instruction on bilingual students' cognitive strategy use in reading. *Bilingual Research Journal*, 16(3-4), 35-51. DOI: 10.1080/15235882.1992.10162636.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. DOI: 10.1207/s1532690xci0102_1.
- Paltridge, B. & Phatiki, A. (Eds.). (2015). *Research Methods in Applied Linguistics. A Practical Resource*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Papaja, K. (2014). *Focus on CLIL: A qualitative evaluation of content and language integrated learning (CLIL) in Polish Secondary Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Paris, A., & Paris, S. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-44.
- Pasquarella, A., Chen, X., Lam, K., Luo, Y. C., & Ramírez, G. (2011). Cross-language transfer of morphological awareness in Chinese–English bilinguals. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 23-42. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01484.x.
- Peacock, M., & Ho, M. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 179-200. DOI: 10.1111/1473-4192.00043.

- Pereira Rojas, S. (2013). Estrategias metacognitivas y comprensión de la lectura en inglés a nivel universitario. *Lingua Americana*, 32, 47-64.
- Pérez-Cañado, M.L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. DOI: 10.1080/13670050.2011.630064.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J. L., Gil Pascual, J. A., & Galán González, A. (2009). Estadística aplicada a la educación. Madrid: UNED-Pearson.
- Perffeti, C. A. (1985). *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning* 53, 649-702. DOI: 10.1046/j.1467-9922.2003.00239.x.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. Nueva York: Norton and Company.
- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: a meta-analysis. *Language learning*, 61(4), 993-1038. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2011.00663.x.
- Pokrivčáková, S. (2015). Research Implications for the Training of CLIL Teachers in Slovakia. Enn Hanesová D. (Ed.), *Learning together to be a better CLIL teacher* (24-29). Banská Bystrica: PF UMB.
- Pressley, M., Harrix, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4, 3-31. DOI: 10.1007/BF01322393.
- Pressley, M. (1994). State-of-the-science primary-grades reading instruction or whole language? *Educational Psychologist*, 29(4), 211-215. DOI: 10.1207/s15326985ep2904_5
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific studies on reading*, 5(1), 35-58. DOI: 10.1207/S1532799XSSR0501_2
- Rahimi, M., Riazi, A., & Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(2), 31-60.
- Rahimirad, M., & Shams, M. R. (2014). The Effect of Activating Metacognitive Strategies on the Listening Performance and Metacognitive Awareness of EFL Students. *International Journal of Listening*, 28(3), 162-176. DOI: 10.1080/10904018.2014.902315.
- Ramírez Verdugo, D. (2004). Cognitive reading instruction for FL learners of technical English. En M. Singhal & J. Lontas (Eds), *Proceedings of the first International online*

conference on second and foreign language teaching and research (pp. 91-106). Irvine, CA: The Reading Matrix.

Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. *The reading teacher*, 36(2), 186-190.

Raphael, T. E. & Au, K. H. (2005), QAR: Enhancing Comprehension and Test Taking Across Grades and Content Areas. *The Reading Teacher*, 59, 206–221. DOI:10.1598/RT.59.3.1

Rasekh, Z., & Ranjbary, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *TESL-EJ*, 7(2), A-5.

Raymond, P.M. (1993). The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language. *Modern Language Journal*, 77, 445-458. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1993.tb01992.x.

Razi, S. (2008). The impact of learning multiple foreign languages on using metacognitive reading strategies. *The Reading Matrix*, 8(1), 117-138.

Rebuffot, J. (1993). *L'immersion au Canada*. Anjou, Quebec: Centre Educatif et Culturel inc.

Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 679–687. DOI: DOI: 10.2307/3587401.

Rees-Miller, J. (1994). The author responds.... *Tesol Quarterly*, 28(4), 776-781. DOI: 10.2307/3587560.

Reid, J. (1990). The dirty laundry of ESL survey research. *TESOL Quarterly*, 21(2), 323–338. DOI: 10.2307/3586913

Río Sadornil, D. D. (2003). *Métodos de investigación en educación (vol. I): proceso y diseños no complejos*. Madrid: UNED.

Río Sadornil, D. D. (2005). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid: UNED Cuadernos.

Roohani, A., Hashemian, M. & Asiabani, S. (2016). The effectiveness of strategic instruction on metacognition of learners, *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 11(1), 1-9.

Roquet, H. (2011). *A study of the acquisition of English as a foreign language: Integrating content and language in mainstream education in Barcelona*. (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.

Roquet, H., Llopis, J., & Vidal, C. (2015). Does gender have an impact on the potential benefits learners may achieve in two contexts compared: formal instruction and formal instruction + content and language integrated learning? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(16), 307-386. DOI: 10.1080/13670050.2014.992389.

- Ross, S., & Rost, M. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning*, 41(2), 235-273. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00685.x.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. DOI: 10.2307/3586011.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117–131. DOI: 10.1093/applin/II.2.117.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. En A. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15-19). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rubin, J. (2003). Diary writing as a process: Simple, useful, powerful. *Guidelines*, 25(2), 10-14. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.189.
- Rubio Hurtado, M. J., & Berlanga Silvente, V. (2011). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113.
- Rubio Hurtado, M. J., & Berlanga Silvente, V. (2012) Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1) 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. C. Dalton Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Serie AALS. Amsterdam: John Benjamins.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, & F. Gallardo Del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*. Berna, Suiza: Peter Lang.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2015). Implementing CLIL in education: The effects of content-based instruction. En M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera, *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 51-68). Springer International Publishing.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2017). Improving reading strategy knowledge in young children: what self-report questionnaires can reveal. *ELIA*, 17, 1-31. DOI: 10.12795/elia.2017.il.702.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2014). Strategic instruction in primary education: A pathway to successful learning in content-based contexts. En R. Breeze, C. Llamas, C. Martínez Pasamar, C. Tabernero (Eds.), *Integration of theory and practice in CLIL*. Nueva York, Amsterdam: Rodopi.

- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2015). Reading strategies and CLIL: the effect of training in formal instruction. *The Language Learning Journal*, 43(3), 319-333. DOI: 10.1080/09571736.2015.1053284.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Cenoz, J. (2015). Way forward in the twenty-first century in content-based instruction: moving towards integration. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 1-18. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000927.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2017). Learning strategies in CLIL classrooms: How does strategy instruction affect reading competence over time? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13. DOI: 10.1080/13670050.2017.1391745
- Ruiz de Zarobe, Y. & Zenotz, V. (en prensa, 2018). Effective learning interventions in young children: The impact of critical reading strategies. En J. Rokita-Jaśkow (Ed.), *The Ecology of Early Foreign Language Education. Ages 3-9*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ruiz de Zarobe, Y. and Lyster, R. (en prensa, 2018). Content and language integration in higher education: Instructional practices and teacher development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model for reading. En W. Otto (Ed.), *Reading problems* (pp. 573-603). Boston, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Salataci, R., & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 1-17.
- Salazar, V. (2001). Habilidad lectora y reconocimiento de unidades insertadas en español como L1 y L2. En S. Pastor Cesteros, & V. Salazar (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 5-59). Alicante: Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante.
- Sampera, J. A. (1994). The Catalan immersion programme: Assessment and recent results. En C. Laurén (Ed.), *Evaluating European Immersion programs. From Catalonia to Finland* (pp. 13-26). Vaasa: Vaasa University.
- San Isidro, X. (2009). CLIL Success in a bilingual community. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols-Martin, S. Hughes, & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the field* (pp. 5-13). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- San Isidro, X. (2010). An insight into Galician CLIL: Provision and results. En Y. Ruiz de Zarobe & D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 55-78). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Saricoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, 2(3), 1-16. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.205.
- Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. En J. Devine, P. L. Carrell, & D. E. Eskey (Eds.), *Research in reading English as a second language* (pp. 105-120). Washington, DC: TESOL.

- Sarig, G. & Folman, S. (1987). Metacognitive awareness and theoretical knowledge in coherence production. En M. Spoelders (Ed.), *20th Anniversary communication and cognition international congress, Ghent, Belgium*. Communication and Cognition, special issue).
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. En R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*, (pp. 9-70). Honolulu: University of Hawaii.
- Schmidt, R. & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. En Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 313–359). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8, and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106. DOI: 10.1111/1467-9922.00033.
- Schramm, K. (2001). Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process. *Research and teaching perspectives. Babylonia* 3(4/06), 25-30.
- Schramm, K. (2008). Reading and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (231-243). Nueva York: Cambridge University Press.
- Segal, J.V., Chipman, S.F., & Glaser, R. (1985). *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21, 328-341. DOI: 10.2167/le635.0.
- Seng, G. H., & Hashim, F. (2006). Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners, *Reading in a Foreign Language*, 18, 29-54.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602. DOI: 10.2167/beb461.0.
- Sheory, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-49. DOI: 10.1016/S0346-251X(01)00039-2
- Short, D. J., & Echevarria, J. (1999). *The sheltered instruction observation protocol: A tool for teacher-research collaboration and professional development. Educational Practice Report No. 3*. Santa Cruz, CA & Washington, DC: CREDE

- Sierra, J. M., Gallardo del Puerto, F., & Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Good practices and future actions in CLIL: Learning and pedagogy. Y. Ruiz de Zaroe, J. M. Sierra, & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*. Berna, Suiza: Peter Lang.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1), 1-23.
- Smith, F., & Goodman, K. S. (1971). On the psycholinguistic method of teaching reading. *The elementary school*, 71(4), 177-181. DOI: 10.1086/460630.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: España.
- Song, M. (1998). Teaching reading strategies in an ongoing EFL university reading classroom. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 41-54.
- Spencer, D., & Sadoski, M. (1988). Differential effects among cultural groups of prereading activities in ESL. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 9, 227-232. DOI: 10.1080/0270271880090304.
- Stahl, K. A. D., & García, G. E. (2015). *Developing Reading Comprehension: Effective Instruction for All Students in PreK-2*. Londres: Guilford Publications.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71. DOI: 10.2307/747348.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.
- Stern, H. H. (1984). The immersion phenomenon. Canada. *Language in Society*, 12, 4-7.
- Stern, H. H. (1992). Issues and options in language teaching. P. Allen & B. Harley (Eds.), *Oxford University Press*. Posthumous. Oxford, UK.
- Sternberg, R.J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*, 26, 127-140. DOI:10.1023/A:1003096215103.
- Stevenson, M., Schoonen, R., & De Glopper, K. (2003). Inhibition or compensation? A multidimensional comparison of reading processes in Dutch and English. *Language Learning*, 53(4), 765-815. DOI: 10.1046/j.1467-9922.2003.00241.x.
- Stohler, U. (2006). The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning. *Vienna English Working Papers (Views)*, 15(3), 41-46.

- Surmont, J., Struys, E., Noort, M., & Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 319-337. DOI: 319. 10.14746/sslit.2016.6.2.7.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensive output in its development. En S. Gass, & C. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools. “The goods” and “the bads”. *Contact*, 5(3), 2-9.
- Sylvén, L.K. (2004). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. (Tesis doctoral). Göteborg University, Göteborg.
- Sylvén, L. K. (2010). *Teaching in English or English Teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. Gotemburgo: Universidad de Gotemburgo.
- Sylvén, L.K., & Sundqvist, P. (2012). Similarities between Playing *World of Warcraft* and CLIL. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 113-130.
- Sylvén, L. K. (2015). CLIL and non-CLIL students' beliefs about language. *Studies in second language learning and teaching*, 5(2), 251-272. DOI: 10.14746/sslit.2015.5.2.4
- Sylvén, L. K. (2017). Motivation, second language learning and CLIL. En A. Llinares, & T. Morton (Eds.) *Applied Linguistics perspectives on CLIL* (pp.51-65). London: John Bejamins. DOI: 10.1075/llt.47.04syl
- Sylvén, L. K., & Thompson, A. S. (2015). Language learning motivation and CLIL: Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 28-50. DOI: 10.1075/jicb.3.1.02syl.
- Taillefer, G.E. & Pugh, T. (1998). Strategies for Professional Reading in L1 and L2. *Journal of Research in Reading*, 21(2), 96–108. DOI: 10.1111/1467-9817.00047.
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good foreign language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385–392. DOI: 10.1016/S0346-251X(03)00049-6.
- Talbot, D. (1995). *Metacognitive strategy training for reading: Developing second language learners' awareness of expository text patterns*. (Tesis doctoral). University of Hong Kong, Hong Kong.
- Tang, H. & Moore, D. (1992). Effects of cognitive and metacognitive pre-reading activities on the reading comprehension of ESL learners. *Educational Psychology*, 12(3&4), 315-331. DOI: 10.1080/0144341920120313.
- Taylor, I., & Taylor, M.M. (1983). *The psychology of reading*. Nueva York: Academic Press.

- Thomas, E. L., & Robinson, H. A. (1972). *Improving reading in every class: A sourcebook for teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 30, 387-409. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x.
- Touba, N. (1992). Language learning strategies of Egyptian student teachers of English. 12th National Symposium on English Teaching in Egypt. Nasr City, Cairo, Egypt.
- Tran, T. V. (1988). Sex differences in English language acculturation and learning strategies among Vietnamese adults aged 40 and over in the United States. *Sex Roles*, 19(11), 747-758. DOI: 10.1007/BF00288990.
- Tragant, E., & Victori, M. (2006). Reported strategy use and age. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 208-236). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Upton, T. A. (1997). First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 3(1), 1-23.
- Vacca, R.T. & Vacca, J.A. (1986). *Content area reading*. Nueva York: Harper Collins Publishers.
- Van de Craen, P., Ceulleers, E., Lochtman K., Allain, L., & Mondt, K. (2007a). An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels. En C. Dalton-Puffer, & U. Smit (Eds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (pp. 253-274). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Van de Craen, P., Ceuleers, E., & Mondt, K. (2007b). Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. En D. Marsh, & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts – converging goals. CLIL in Europe* (pp. 185-200). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007c). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Vienna English Working Papers (Views)*, 16(3), 70-78.
- Van de Craen, P., & Mondt, K., & Ceuleers, E., & Migom, E. (2010). EMILE a douze ans: douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique: résultats et perspectives. *Synergies-Monde*, 7, 127-140.
- Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students. *Canadian Modern Language Review*, 52(2), 200-223.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, 387-409. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362.x.
- Vandergrift, L. (2002). It was nice to see that our predictions were right. Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58(4), 555-575. DOI: 10.3138/cmlr.58.4.555.

- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53, 461-494. DOI: 10.1111/1467-9922.00232.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. DOI: 10.1017/S0267190504000017.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 70-89. DOI: 10.1093/applin/amh039.
- Vandergrift L., & Tafaghodatari, M.H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning* 60(2), 470-497. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Nueva York: Routledge.
- Vann, R. J., & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24(2), 177-198. DOI: 10.2307/3586898.
- Vaughn, S., Klingner, J.K., Swanson, E.A., Boardman, A.G., Roberts, G., Mohammed, S.S., & Stillman-Spisak, S.J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American educational research journal*, 48(4), 938-964. DOI: 10.3102/0002831211410305.
- Vaughn S, Fletcher JM, Francis DJ, Denton CA, Wanzek J, Wexler J. (2008). Response to intervention with older students with reading difficulties. *Learning and Individual Differences*, 18(3), 338– 345. DOI: 10.1016/j.lindif.2008.05.001.
- Veenman, M.V.J., & Beishuizen, J.J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, 14, 619-638. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2004.09.004.
- Veenman, M.V.J. (2008). Giftedness: Predicting the speed of expertise acquisition by intellectual ability and metacognitive skillfulness of novices. En M.F. Shaughnessy, M.V.J. Veenman, & C. Kleyne-Kennedy (Eds.), *Meta-cognition: A recent review of research, theory, and perspectivea* (pp. 207-220). Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Veenman, M.V.J. (2015). Metacognition. En P. Afferbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading, Reader, Text, and Context* (pp. 26-40). London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203075562.ch3
- Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: A case study of two effective and two less effective writers. *System*, 27(4), 537-555. DOI: 10.1016/S0346-251X(99)00049-4.
- Victori, M., & Tragant, E. (2003). Learner strategies: A cross-sectional and longitudinal study of primary and high-school EFL learners. *Age and the acquisition of English as a foreign language*, 4, 182.

- Villareal, I., & García Mayo, M.P. (2009). Tense and agreement morphology in the interlanguage of Basque/Spanish bilinguals: CLIL versus non-CLIL. Y. Ruiz de Zarobe, & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated Learning: Evidence from research in Europe*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Vollmer, Helmut, J., Lena, H., Randi, T., Debbie, C & Verena, K. (2006). Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary school in Germany. *Paper presented at the ESSE8 Conference*. London.
- Warschauer, M. (2008). Laptops and literacy: A multi-site case study. *Pedagogies: An International Journal*, 3(1), 52-67. DOI: 10.1080/15544800701771614.
- Washburn, L. (1997). *English immersion in Sweden: A case study of Röllingby High School, 1987-1989*. (Tesis doctoral). Stockholm University, Stockholm.
- Watson, I. (1990). Acquiring the voicing contrast in French: A comparative study of monolingual and bilingual children. In J. N. Green, & W. Ayers-Bennett, (Eds.), *Variation and Change in French: Essays Presented to Rebecca Posner on the occasion of her Sixtieth Birthday*, (pp. 37- 60). Routledge: London.
- Weinberg, S. L., & Abramowitz, S. K. (2002). *Data analysis for the behavioral sciences using SPSS*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. Mouton: The Hague.
- Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. En A. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 108-117). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies in language autonomy*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, 19(4), 515-537. DOI: 10.1093/applin/19.4.515.
- Wenden, A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27(4), 435-441. DOI: 10.1016/S0346-251X(99)00043-3.
- Wenden, & J. Rubin (Eds.). (1975). *Learner strategies in language learning* (pp. 159-167). Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Wertheimer, M. (1912). Experimentelle studium uber das sehen von Bewegung. *Zeitschrift fur Psychologie*, 61(3), 161-265. DOI: 10.1016/S0346-251X(99)00043-3.
- Wesche, M. (2002). Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? En P. Burneister, T. Piske, & A. Rohde, (Eds.), *An integrated view of language development* (pp. 357-379). Trier Germany: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203-243. DOI: 10.1111/0023-8333.00117.
- Wharton-McDonald, R., & Swiger, S. (2009). Developing higher order comprehension in the middle grades. En S. E. Israel & G. G. Duffey (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 510- 530). Nueva York: Routledge.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455.
- Whittaker, R., Llinares, A., & McCabe, A. (2011). Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language Teaching Research*, 15(3), 343-362.
- Wiesemes, R. (2009). Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies. En Y. Ruiz de Zarobe & R. Jimenez Catalan, Maria (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 41-59). Bristol: Multilingual Matters.
- Weinberg, S. L., & Abramowitz, S. K. (2002). *Data analysis for the behavioral sciences using SPSS*. Cambridge University Press.
- Weinreich U. (1953). *Languages in Contact, Findings and Problems*. Nueva York: Linguistic Circle of New York.
- Wesche, M. B. (2002). Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? En P. Burmeister, T. Piske, A. Rohde (Eds.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning, Wode* (pp. 357-379) Trier: WVT.
- Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256-265, DOI: 10.1016/j.tsc.2016.10.002.
- Winograd, P., & Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*, (pp. 121-139). San Diego: Academic Press.
- Wode, H. (2004). *Frühes Fremdsprachen lernen: English ab kita und Grundshule-Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit and Kindertageseinrichtungen und Schulen.
- Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. En Marsh, D. et al. (Eds), Project D3 - CLIL Matrix. The CLIL quality matrix. Central Workshop Report 6/2005, 10-25
- Wong Fillmore, L., Ammon, P., McLaughlin, B., & Ammon, M. S. (1985). *Learning English through bilingual instruction. Final Report*. Berkeley: University of California.

- Woodrow, L. (2005). The Challenge of Measuring Language Learning Strategies. *Foreign Language Annals*, 38(1), 90–98. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2005.tb02456.x.
- Woodrow, L. (2017). Motivation in language learning. En R. Breeze & C. Sancho Guinda (Eds.), *Essential competencies for English-medium university teaching* (pp. 235–248). Switzerland: Springer.
- Wright, L. (1997). Enhancing ESL reading through reader strategy training. *Prospect*, 12(3), 15-28.
- Xuehua, A., & Zhenmei, Z. (2013). Does metacognitive instruction improve listening comprehension? *Theory and practice in language studies*, 3(4), 632-636. DOI: 10.4304/tpls.3.4.632-636
- Yang, Y.F. (2002). Reassessing readers' comprehension monitoring. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 18-42.
- Yang, Y.F. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology*, 27(4), 313-343. DOI: 10.1080/02702710600846852.
- Young, D.J., & Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.
- Zabihi, R., & Pordel, M. (2011). An investigation of critical reading in textbooks: a qualitative analysis. *International Education Studies*, 4(3), 80-87. DOI:10.5539/ies.v4n3p80.
- Zampini, M.L., & Green, K.P. (2001). The voicing contrast in English and Spanish: the relationship between perception and production. En J. Nicol (Ed.), *One Mind, Two Languages* (pp. 23-48). Oxford: Blackweell.
- Zhang, L.J. (2001). Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategics in an input-poor environment. *Language Awareness*, 11(4), 268-88. DOI: 10.1080/09658410108667039.
- Zhang, D., & Goh, C. C. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language awareness*, 15(3), 199-119. DOI: 10.2167/la342.0
- Zenotz, V. (2009). *Estrategias de lectura online en inglés como lengua extranjera*. (Tesis doctoral) Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Zenotz, V. (2012). Awareness development for online reading. *Language Awareness*, 21(1-2), 85-100. DOI: 10.1080/09658416.2011.639893.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. En G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105-125). Londres: Academic Press.

- Zoghi, M., Mustapha, R., Maasum, T., & Mohd, N.R. (2010). Collaborative strategic reading with university EFL learners. *Journal of College Reading and Learning*, 41(1), 67-94. DOI: 10.1080/10790195.2010.10850336.
- Zydatib, W. (2006). Bilingualer Unterricht = höhere Sprachfähigkeit: Konsequenzen für die Bewertungspraxis an deutschen Schulen. En J.P. Timm (Ed.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen; Standards, Lernformen, Evaluation* (pp. 373-388). Festschrift für Helmut Johannes Vollmer: Narr, Tübingen
- Zydatib, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts in Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

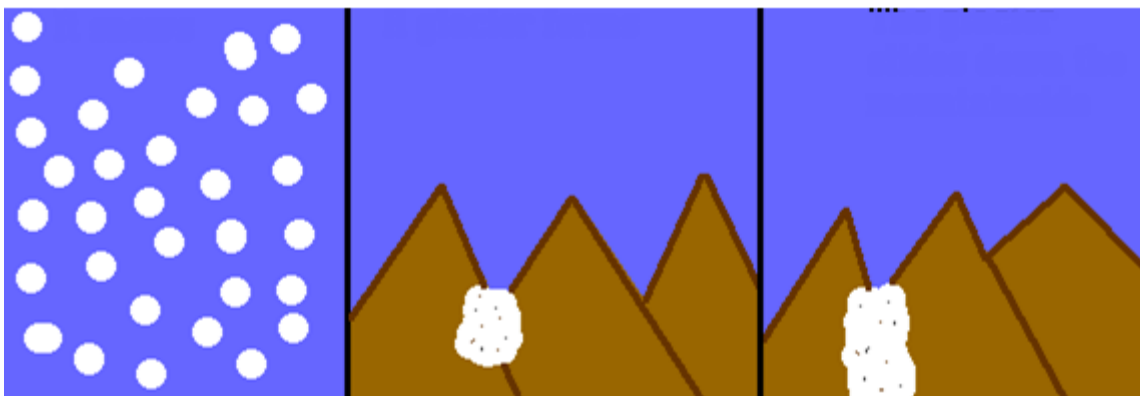
Glaciers

How a glacier is formed

In some places it is cold all year long. On the tops of mountains it can snow any time of the year. When the first snow falls there is a lot of air space between the snowflakes. As more and more snow falls, the snow begins to pack together and, consequently, it gets much heavier. Since the heavy snow compacts it presses down on the ground. Then, when other snowstorms come, the snow packs down even more, and the snowflakes start to lose their shape. The air comes out of the snowflakes; as a consequence, most of them turn into ice. Gradually, often over hundreds of years, all the snow turns into a solid ice mass known as a *glacier*.

How glaciers move

Glaciers are rivers of ice that move very slowly. If you were watching one, you probably wouldn't see it moving. Different parts of the glacier move at different speeds. Glaciers move because of gravity. Once a glacier reaches a certain size, it becomes so heavy that it begins to move. Glaciers are often formed around the top of high mountain peak; therefore they slide down the mountain side.



Glacier formation

The size of a glacier

Some glaciers can be very small, maybe a few hundred square metres. Glaciers can be very thick. A glacier could get as big as 60 school buses on top of each other. The edges of a glacier are thinner than the centre.

Glaciers in our planet

Glaciers cover about three percent of the earth's surface. They form in areas of the world where snow remains year-round. They commonly occur around the tops of high mountain peaks and valleys (alpine glaciers) as these places are very high or around the North and South Poles (continental glaciers) since these lands are far from the Equator.



A glacier is a big river of ice, water and rocks.

NAME

PAPER 1

Answer these questions about the text / Responde a estas preguntas sobre el texto

1. What is the title of the text?

¿Cómo se titula el texto?

2. The text is divided into 4 parts. Do you know what they are about?

El texto está dividido en cuatro partes. ¿De qué trata cada una?

Part 1

Part 2

Part 3

Part 4

3. There is a photograph. Do you know what is in it?

Hay una foto ¿Qué aparece en ella?

4. There are 3 drawings together explaining a process. What is the process?

4a Hay tres dibujos que describen un proceso. ¿Qué proceso es?

4b Can you explain what happens in each picture?

¿Podrías explicar qué ocurre en cada dibujo?

Drawing 1

Dibujo 1

Drawing 2

Dibujo 2

Drawing 3

Dibujo 3

5. What is the text going to be about?

¿De qué crees que trata el texto que vas a leer?

6. What do you know about the Reading topic? Write down here everything you knew before seeing this text

¿Qué sabes del tema de la lectura? Escribe aquí todo lo que sabías antes de ver este texto:

NAME

PAPER 2

1. What type of text is this?

2. Why do some glaciers slide down the mountains?

3. Why are glaciers formed around the Poles?

4. What is the main idea of the text?

- 5a. What is the meaning of *snowflake* in Spanish?
- 5b. Can you separate the word *snowflake* in two parts?
- 5c. Can you see another two-part word in the text with one part in common with *snowflake*?

What is the meaning of the other word in Spanish?
6. What is the meaning of the following words in Spanish:
 - 6a. *gravity*
 - 6b. *glacier*
 - 6c. *North* and *South Poles*
 - 6d. *Equator*
7. Why are *North* and *South Poles* and *Equator* in capital letters (mayúsculas)?

Apéndice B. Prueba de lectura estratégica

Source: <http://www.boring.ch/childsoldiers/why.html>

Welcome to the web site of the Coalition to Promote the Use of Child Soldiers

We are a not for profit organization dedicated to helping humanity by encouraging countries around the world to use children between the ages of 0 and 18 as soldiers.

Our primary objectives are to educate the citizens and governments of the world that the use of child soldiers can be a benefit to societies everywhere, by helping children to help their communities - and giving them food, education, practical skills, an income, and maturity at the same time.

Around the world the citizens of developing countries face a life of poverty and oppression. Many of these citizens are children. The world's population is growing at exponential rates, meaning that every day there are more and more hungry mouths to feed.

What can be done?

The answer is simple: Recruit children under the age of 18 as soldiers.

Already, around the world, children and their governments are taking an active role in solving these problems by volunteering or recruiting children into the army. By doing so, not only does the country's army have the added benefit of thousands of little hands helping fight for the good of the citizens, but the children themselves learn valuable lessons, and the population is reduced in an efficient way.



This group of children in Nicaragua are having lots of fun, and learning too, by participating in the ongoing war in their nation.

TASK: Read the text and the questions (in English, Basque or Spanish)

PART 1 QUESTIONS IN THE TEXT: Preguntas EN el texto (IN THE FOLLOWING QUESTIONS USE ONLY THE INFORMATION IN THE TEXT) (EN LAS PREGUNTAS SIGUIENTES USA SÓLO LA INFORMACIÓN EN EL TEXTO)

1. What does this organization propose? *¿Qué propone la organización?*
2. What are the advantages of the proposal for the children? *¿Cuáles son las ventajas de la propuesta para los/las niños/as?*
3. Does the proposal have any disadvantage? Which? *¿Tiene la propuesta alguna desventaja? ¿Cuál?*
4. Why are there so many hungry people? *¿Por qué hay tanta gente hambrienta?*
5. Where has this idea been applied? *¿Dónde se ha puesto en marcha esta idea?*
6. What does “the population is reduced in an efficient way” mean? *¿Qué quiere decir “the population is reduced in an efficient way”?*
7. Write 2 key words to summarise the text: *Escribe 2 palabras clave que resuman el texto:*

PART 2 **QUESTIONS ABOUT THE TEXT: Preguntas SOBRE el texto:** (IN THE FOLLOWING QUESTIONS USE **MORE** THE INFORMATION IN THE TEXT) (EN LAS PREGUNTAS SIGUIENTES USA **MÁS** QUE LA INFORMACIÓN EN EL TEXTO)

1. Who has written the text?
2. Some of the protagonists' voices are not heard. Whose?
3. Where was the text published?
4. What type of text is it?
5. Can you trust this information? Are there any elements to distrust this text?
6. Apparently what are the author's values?
7. In reality what are the author's values?
8. Apparently what is the author's intention?
9. In reality what is the author's intention?






Apéndice C. Prueba de comprensión oral en inglés

Flyers Listening

Part 2

– 5 questions –

Listen and write. There is one example.

SPORTS CLUB

Expensive? Free for _____ school children _____

Where is it? next to the _____ factory

Open which days? From _____ to Tuesday

Times: Opens _____ Closes 10.30

Club name: The _____ Sports Club

Club phone number: _____

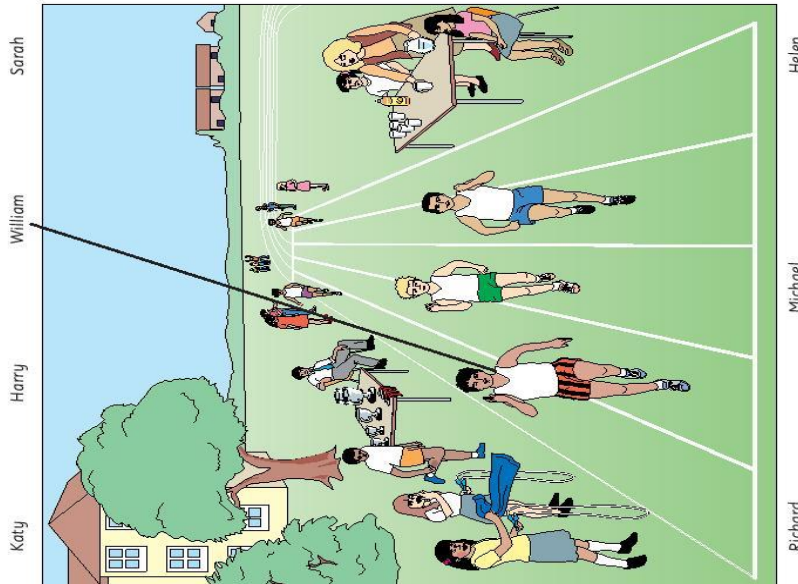
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

3

Part 1

– 5 questions –

Listen and draw lines. There is one example.



2

Part 3

– 5 questions –

What did each person in Mr Salt's family choose to buy in the new supermarket?

Listen and write a letter in each box. There is one example.



Mr Salt C



Betty



Anna



David

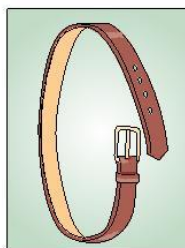


John



Mrs Salt

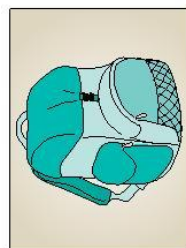
4



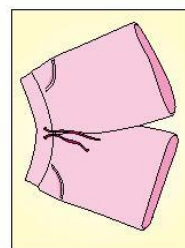
A



C



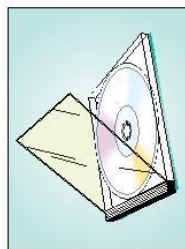
E



G



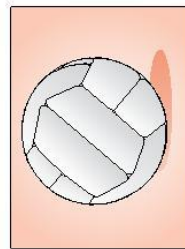
B



D



F



H

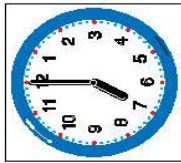
5

Part 4

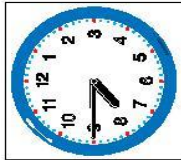
- 5 questions -

Listen and tick (✓) the box. There is one example.

What time did David leave home?



A

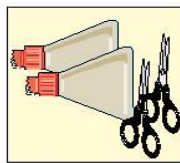


B

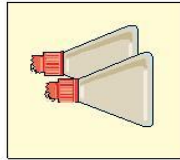


C

1 What should David put on the desks?



A

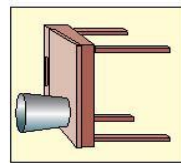


B

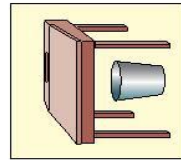


C

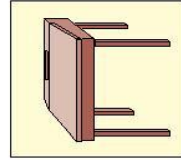
2 Which is Daisy's desk?



A



B

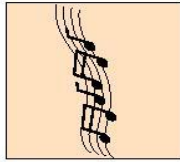


C

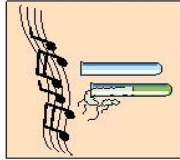
3 What subjects will David's class study this morning?



A

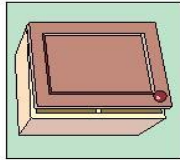


B

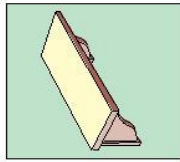


C

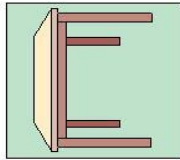
4 Where should David put the tape recorder?



A

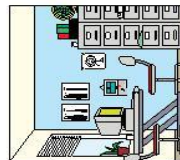


B

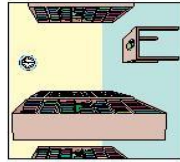


C

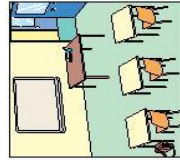
5 Where will the teacher's meeting be?



A



B



C

Apéndice D. prueba de comprensión escrita en inglés

Part 1

– 5 questions –


Katy is talking to her friend, Helen. What does Helen say?


Read the conversation and choose the best answer.

Write a letter (A–H) for each answer.











You do not need to use all the letters.

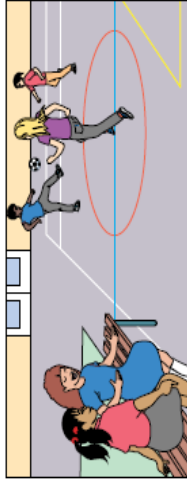
Example

 **Katy:** Miss Brown is going to leave our school next week, isn't she?

 **Helen:** B

Questions

- 1  **Katy:** Let's buy her a present!
-  **Helen:**
- 2  **Katy:** What shall we get for her?
-  **Helen:**
- 3  **Katy:** I know! Let's try that new shop in town.
-  **Helen:**
- 4  **Katy:** Is it in River Street? That's a long way from here.
-  **Helen:**
- 5  **Katy:** OK. We can go there now. Have you got any money?
-  **Helen:**



- A Yes, she did.
- B Yes, that's right! **(Example)**
- C Oh yes, the one near the hospital.
- D OK. She'd like that!
- E I don't know. It's difficult to choose.
- F No, I need to go home and get some.
- G Yes it is, so we'll have to go by bus.
- H He had one last year.

Part 2

– 6 questions –

Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.



My aunt went on holiday last _____ month _____ but she couldn't take her cat, Tiger, to a hotel with her, so he stayed with us. My aunt gave us some food for Tiger and Mum put it in the hall. Most of the time, Tiger enjoyed (1) _____ in our garden, but at dinner time he always came into the hall to eat. On Saturday afternoon, Mum said to me, "Can you give Tiger his food today because I have to go out?" "Of course, Mum," I answered and at five o'clock I went (2) _____ to call him.

"Tiger! Tiger! Time to eat!" But he didn't come. I wanted to watch a TV programme in the living room so I (3) _____ a window for Tiger to come in. Ten minutes later, I heard something strange and I (4) _____ into the hall. When I got there, Tiger and three other cats from our street were all eating their dinner from his (5) _____!

example	sleep	outside	torch	ran
month				
ready	closed	bowl	sleeping	opened

(6) Now choose the best name for the story.

Tick one box

Tiger goes to a hotel

Tiger's dinner party

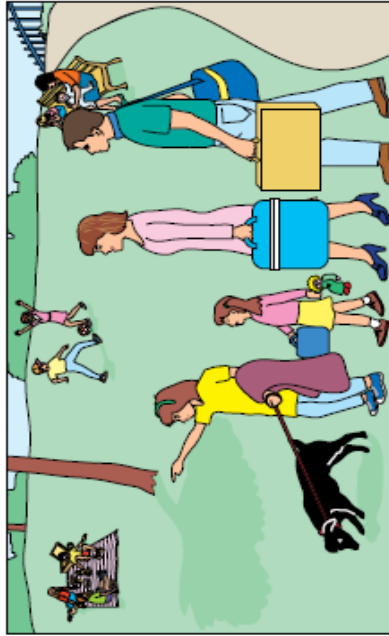
Tiger runs away

Part 3

– 7 questions –

Look at the picture and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2, 3 or 4 words.

Emma's favourite doll



My name is Betty and I have a little sister called Emma. She has lots of dolls, but her favourite one is called Daisy. Mum and Dad gave it to her when she was a baby and she takes it everywhere with her. She takes it to school and to her bedroom and when we sit down to eat, the doll always sits next to Emma.

Last Sunday, our family went to the park to have a picnic. We took our dog, Treasure, with us and of course, Emma took Daisy too. There were a lot of people in the park because it was sunny. We found a place near the lake to have our picnic. After lunch, Emma and I went on the swings. After a few minutes, Emma said to me, "Betty, I want Daisy on the swing with me. Can you go and get her for me?" "Of course!" I answered.

But when I went back to our picnic, Daisy wasn't there. "Mum!" I shouted, "we've lost Daisy!" Dad looked in all the bags and Mum and I looked under our sweaters and other things, but we couldn't find her. I went to tell Emma the bad news, but when I got there, I saw Treasure. He carried Daisy carefully in his mouth. "Look!" said Emma, "Treasure has brought Daisy to play with me. He's very kind."

Examples

Betty has _____ a little sister _____ called Emma.

_____ Daisy _____ is Emma's favourite doll.

Questions


- 1 Emma got the doll when she _____.
- 2 Daisy always sits _____ Emma when she eats.
- 3 The family had a _____ in the park on Sunday.
- 4 The park was full of people because _____.
- 5 Emma and Betty played on _____ after lunch.
- 6 Mum and Betty looked everywhere, but they _____ the doll.
- 7 _____ brought the doll to Emma.

Part 4

– 10 questions –

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

Hospitals



Example When we think of _____ a hospital, perhaps we only think of doctors and nurses there, but other people _____ there too.

1 They all do important jobs. _____ are secretaries, cooks and engineers. In hospitals with a lot of children, they have teachers

2 who give _____ lessons when they can't go to school. Some people go to hospital _____ for one day, but other people need to _____ there for a longer time. If you go to hospital, sometimes you _____ to wait a long time before you see the doctor _____ doctors have a lot of work to do. If you are in hospital for a long time, you need to take clothes and _____ books or comics to read. Often your friends and family send you cards and flowers _____ they visit you. Hospitals are full of people _____ want to help you, but most of us still want to go home quickly.

- | | | | |
|----------------|------|---------|---------|
| Example | a | an | the |
| 1 | work | works | working |
| 2 | That | There | Someone |
| 3 | this | these | them |
| 4 | just | still | already |
| 5 | stay | stays | staying |
| 6 | have | must | should |
| 7 | but | because | if |
| 8 | much | some | every |
| 9 | than | when | or |
| 10 | who | which | what |

PART 6

-5 questions-

- Read the text and questions below.
- For each question, mark the letter next to the correct answer, A, B, C or D.

A month ago I had no idea that on a Saturday afternoon in November I'd be hanging 30 metres above the ground and enjoying it. Now I looked down at the river far below me, and realized why people love rock-climbing.

My friend Matt and I had arrived at the Activity Centre on Friday evening. The accommodation wasn't wonderful, but we had everything we needed (beds, blankets and food), and we were pleased to be out of the city and in the fresh air.

On Saturday morning we met the other ten members of our group. Cameron had come along with two friends, Kevin and Simon, while sisters Carole and Lynn had come with Amanda. We had come from various places and none of us knew the area.

We knew we were going to spend the weekend outdoors, but none of us was sure exactly how. Half of us spend the morning caving while the others went rock-climbing and then we changed at lunchtime. Matt and I went to the caves first. Climbing out was harder than going in, but after a good deal of pushing, we were out at last – covered in mud but pleased and excited but what we've done.

1. What is the writer trying to do in the text?

- Advertise the Activity centre.
- Describe some people she met.
- Explain how to do certain outdoor sports.
- Say how she spent some free time.

2. What can you learn from the text?

- When to depend on other people at the centre.
- How to apply for a place at the centre.
- What sort of activities you can experience at the centre.
- Which time of the year is better to attend the centre.

3. How do you think the writer might describe her weekend?

- Interesting.
- Relaxing.
- Frightening.
- Unpleasant.

4. What do we learn from the group?

- Some of them had been there before.
- They had already chosen their preferred activities.
- Some of them already knew each other.
- They came from the same city.

5. Which of the following advertisements best describes the Activity Centre?

a. ACTIVITY CENTRE

Set in the beautiful countryside. Accommodation and meals provided. Make up your own timetable-choose from a variety of activities (horse-riding, fishing, hill-walking, sailing, mountain-biking).

b. ACTIVITY CENTRE

Set in the beautiful countryside. Accommodation provided. Work with a group –we show you a range of outdoor activities that you didn't realise you could do!

c. ACTIVITY CENTRE

Set in beautiful countryside. Enjoy the luxury of our accommodation – each room has its own bathroom. Work with a group, or have individual teaching.

d. ACTIVITY CENTRE

Set in beautiful countryside. You can spend the day doing outdoor activities or and we will find you accommodation with a local family.

Apéndice E. Prueba de expresión escrita en inglés

Integrated Skills in English 0

Task 1 – Reading into writing task

Last weekend you went to the ABC Sports and Games Centre. Read the text below and then, **in your own words**, write an email (approximately 75 words) to your friend saying:

- i) what you did there
- ii) what you liked most at the centre **and**
- iii) what new activity you can do there next weekend.

The ABC Sports and Games Centre



**Do you want to do something exciting with your family or friends?
We've got the perfect answer!**

Come and join us at our centre!
Great fun for parties or family days out.
You can play football, volleyball or table tennis.

After your match you can enjoy our new game zone with all the latest video games.
And don't worry about feeling hungry or thirsty. Our café serves hot and cold drinks, sandwiches and snacks all day long.

New Next Week!
Our swimming pool opens on Saturday morning.

(Adapted from www.dayoutwiththekids.co.uk; Images: www.zimbio.com, www.calderdale.gov.uk, www.threeriverssport.com)

Use your own words as far as possible. No marks for answers copied from the reading texts.

Apéndice F. Rúbrica de corrección para la prueba de expresión escrita en inglés

ESL COMPOSITION PROFILE			
STUDENT	DATE	TOPIC	
SCORE	LEVEL	CRITERIA	COMMENTS
CONTENT	30-27	EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable • substantive • thorough development of thesis • relevant to assigned topic	
	26-22	GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject • adequate range • limited development of thesis • mostly relevant to topic, but lacks detail	
	21-17	FAIR TO POOR: limited knowledge of subject • little substance • inadequate development of topic	
	16-13	VERY POOR: does not show knowledge of subject • non-substantive • not pertinent • OR not enough to evaluate	
ORGANIZATION	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: fluent expression • ideas clearly stated/ supported • succinct • well-organized • logical sequencing • cohesive	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy • loosely organized but main ideas stand out • limited support • logical but incomplete sequencing	
	13-10	FAIR TO POOR: non-fluent • ideas confused or disconnected • lacks logical sequencing and development	
	9-7	VERY POOR: does not communicate • no organization • OR not enough to evaluate	
VOCABULARY	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: sophisticated range • effective word/idiom choice and usage • word form mastery • appropriate register	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: adequate range • occasional errors of word/idiom form, choice, usage <i>but meaning not obscured</i>	
	13-10	FAIR TO POOR: limited range • frequent errors of word/idiom form, choice, usage • <i>meaning confused or obscured</i>	
	9-7	VERY POOR: essentially translation • little knowledge of English vocabulary, idioms, word form • OR not enough to evaluate	
LANGUAGE USE	25-22	EXCELLENT TO VERY GOOD: effective complex constructions • few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions	
	21-18	GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions • minor problems in complex constructions • several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions <i>but meaning seldom obscured</i>	
	17-11	FAIR TO POOR: major problems in simple/complex constructions • frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions • <i>meaning confused or obscured</i>	
	10-5	VERY POOR: virtually no mastery of sentence construction rules • dominated by errors • does not communicate • OR not enough to evaluate	
MECHANICS	5	EXCELLENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions • few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing	
	4	GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing <i>but meaning not obscured</i>	
	3	FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • poor handwriting • <i>meaning confused or obscured</i>	
	2	VERY POOR: no mastery of conventions • dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • handwriting illegible • OR not enough to evaluate	
TOTAL SCORE	READER	COMMENTS	

Apéndice G. Cuestionario biográfico

POR FAVOR, CONTESTA A ESTAS PREGUNTAS

1. NOMBRE:..... 2. CURSO:.....

3. CHICA CHICO 4. EDAD:.....

5. ¿VIVES EN SANTANDER? SÍ NO ¿DÓNDE VIVES?.....

6. ¿CUÁL ES EL TRABAJO DE TUS PADRES?

PADRE.....

MADRE.....

7. ¿QUÉ ESTUDIOS TIENEN TUS PADRES? PON UNA 'X' EN LA CASILLA QUE CORRESPONDA

	PRIMARIOS	BACHILLERATO	UNIVERSITARIOS
PADRE			
MADRE			

8. ¿HAS PARTICIPADO EN UN CAMPAMENTO DE INGLÉS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS?

SÍ NO

¿DÓNDE?.....

.

¿CUÁNDO?

2008 2009 2010 2011 2012

2013 2014

9. ¿HAS ESTADO ALGUNA VEZ EN UN PAÍS DE HABLA INGLESA?

SÍ NO

¿DÓNDE?.....

¿CUÁNDO?

2008 2009 2010 2011 2012

2013 2014

POR FAVOR, EXPLICA CUÁNTO TIEMPO TE QUEDASTE EN ESOS PAÍSES Y SI FUISTE A CLASES DE INGLÉS:

.....
.....
.....

10. ¿VAS A CLASES EXTRAESCOLARES DE INGLÉS?

SÍ NO

¿DÓNDE?.....

.

¿CUÁNDO?

2008 2009 2010 2011 2012

2013 2014

POR FAVOR, EXPLICA CUÁNTAS HORAS A LA SEMANA HAS DADO O DAS INGLÉS FUERA DEL COLEGIO:

.....
.....

Apéndice H. Prueba metacognitiva de comprensión oral en inglés

A BIT OF THINKING AFTER THE LISTENING ACTIVITY **UN POCO DE REFLEXIÓN TRAS LA ACTIVIDAD DE** **COMPRENSIÓN ORAL**



Try to remember what you did while you were doing the listening test. The aim is to describe your way of listening.

Intenta recordar lo que has hecho al realizar el test. El objetivo es describir tu forma de escuchar.

1. The test had 20 questions in total. How many questions do you think you have answered correctly?

El test tenía 20 preguntas en total. ¿A cuántas preguntas crees que has respondido correctamente?

2. Before listening to the recording, have you read the questions? What for?

Antes de escuchar la grabación... ¿has leído las preguntas? ¿Para qué?

3. Before listening to the recording, have you looked at the pictures? What for?

Antes de escuchar la grabación... ¿has prestado atención a las imágenes? ¿Para qué?






4. Have you tried to get concentrated while listening? What did you do (close your eyes...)?

¿Has intentado concentrarte mientras escuchabas? ¿Qué has hecho (cerrar ojos...)?

5. What problems have you had to complete the test? These are some common problems in listening comprehension that may help you to explain your case: You have to circle the number that matches your opinion.

¿Qué problemas has tenido para hacer el test? Estos son algunos problemas comunes en la comprensión oral que podrían ayudarte a tu caso:

Tienes que marcar el número que se corresponda a tu opinión

Totalmente En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1 	2 	3 	4 	5 
Totally disagree	Partially disagree	Neutral	Partially agree	Totally agree

5a You lack vocabulary

Te falta vocabulario

1 2 3 4 5

5b You have become distracted when listening

Te has distraído al escuchar

1 2 3 4 5

5c The listening texts were not interesting

Las grabaciones no eran interesantes






1 2 3 4 5

5d You have tried to understand word by word, without considering the listening as a whole

Has intentado entender palabra a palabra y no has mirado al texto en general

1 2 3 4 5



Totalmente En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1 	2 	3 	4 	5 
Totally disagree	Partially disagree	Neutral	Partially agree	Totally agree

5e You have not tried to guess the meaning

No has intentado adivinar el significado de las palabras por el contexto

1 2 3 4 5

5f You have lacked time

Te ha faltado el tiempo

1 2 3 4 5

5g You have become impatient and/or angry

Te has impacientado y/o enfadado

1 2 3 4 5

6. How satisfied are you with your work in this listening activity? Why?

¿Cómo estás de satisfecho/a con tu trabajo en esta actividad de comprensión oral? Por qué?

Apéndice I. Prueba metacognitiva de comprensión escrita en inglés

Name _____

Course _____

A BIT OF THINKING AFTER THE READING ACTIVITY
UN POCO DE REFLEXIÓN TRAS LA ACTIVIDAD DE LECTURA



Try to remember what you did while you were doing the activity. The aim is to describe your way of reading.

Intenta recordar lo que has hecho al realizar la actividad. El objetivo es describir tu forma de leer.

1. The test had 43 questions in total. How many questions do you think you have answered correctly?

El test tenía 43 preguntas en total. ¿A cuántas preguntas crees que has respondido correctamente?

2. When reading the title, have you tried to guess what the text was about? What for?

Cuando has leído el título... ¿has intentado adivinar de qué iba el texto? ¿Para qué?

3. Have you paid attention to the images in the text? What for?

¿Has prestado atención a las imágenes del texto? ¿Para qué?

4. Have you paid attention to other elements in the text such as subtitles, bold type, underlined words... in the text? What for?






¿Has prestado atención a otros elementos del texto como subtítulos, negrita, palabras subrayadas...? ¿Para qué?

5. What problems have you had to complete the exercise? These are some common problems in reading comprehension that may help you to explain your case:

You have to circle the number that matches your opinion.

¿Qué problemas has tenido para hacer el ejercicio? Estos son algunos problemas comunes en la comprensión de textos que podrían ayudarte a tu caso:

Tienes que marcar el número que se corresponda a tu opinión

Totalmente En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1 	2 	3 	4 	5 
Totally disagree	Partially disagree	Neutral	Partially agree	Totally agree

5a You lack vocabulary

Te falta vocabulario

1 2 3 4 5

5b You got distracted when reading

Te has distraído al leer

1 2 3 4 5

5c The text was boring

El texto era aburrido






1 2 3 4 5

5d You have tried to understand the text word by word, without considering the text as a whole

Has intentado entender palabra a palabra y no has mirado al texto en general

1 2 3 4 5



Totalmente En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1 	2 	3 	4 	5 
Totally disagree	Partially disagree	Neutral	Partially agree	Totally agree

5e You have not tried to guess the meaning

No has intentado adivinar el significado de las palabras por el contexto

1 2 3 4 5

5f You have lacked time

Te ha faltado el tiempo

1 2 3 4 5

5g You have become impatient and/or angry

Te has impacientado y/o enfadado

1 2 3 4 5

6. How satisfied are you with your work in this reading activity? Why?

¿Cómo estás de satisfecho/a con tu trabajo en esta actividad de lectura? ¿Por qué?

Apéndice J: Cuestionario de motivación y actitudes hacia las lenguas

Por favor pon una 'X' en la casilla que corresponda:

El aprender INGLÉS es

Necesario
Feo
Difícil
Atractivo
Agradable
poco importante
Inútil
Interesante

innecesario
bonito
fácil
no atractivo
desagradable
importante
útil
aburrido

**El aprender LENGUA ESPAÑOLA (CASTELLANO)
es**

Necesario
Feo
Difícil
Atractivo
Agradable
poco importante
Inútil
Interesante

innecesario
bonito
fácil
no atractivo
desagradable
importante
útil
aburrido

Por favor, pon una 'X' en la casilla que corresponda:

1. Me gusta aprender inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

2. El aprender inglés es importante

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

3. El aprender inglés es aburrido

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

4. Quiero aprender mucho inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

5. Me gustan las clases de inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

6. Me interesa aprender inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

7. Aprender inglés es una pérdida de tiempo

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

8. Me esfuerzo por aprender inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

9. El inglés me vendrá muy bien para encontrar trabajo

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

10. Quiero aprender inglés muy bien

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

11. Me gustaría hablar y escribir muy bien en inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

12. Quiero dominar muy bien el inglés para encontrar un buen puesto de trabajo

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

13. En las clases de inglés intento aprender todo lo que puedo

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

14. Me gusta aprender lengua española (castellano)

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

15. El aprender lengua española (castellano) es importante

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

16. El aprender lengua española (castellano) es aburrido

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

17. Quiero aprender mucha lengua española (castellano)

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

18. Me gustan las clases de lengua española (castellano)

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

19. Me interesa aprender lengua española (castellano)

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

20. Aprender lengua española (castellano) es una pérdida de tiempo

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

21. Me esfuerzo por aprender lengua española (castellano)

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

22. La lengua española (castellano) me vendrá muy bien para encontrar trabajo

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

23. Quiero aprender lengua española (castellano) muy bien

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

24. Me gustaría hablar y escribir muy bien en lengua española (castellano)

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

25. Quiero dominar muy bien la lengua española (castellano) para encontrar un buen puesto de trabajo

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

26. En las clases de lengua española (castellano) intento aprender todo lo que puedo

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

27. Es importante hablar en euskara, castellano e inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

28. En Cantabria, solo hace falta hablar español.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

29. El saber bien castellano e inglés ayuda a encontrar trabajo

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

30. Es importante saber escribir en castellano e inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

31. En todos los centros escolares se debe enseñar castellano e inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

32. Es difícil hablar en dos lenguas

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

33. Los niños de Cantabria deberían aprender a leer en castellano e inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

34. La gente que habla en castellano e inglés es más sabia

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

35. Los que hablan en castellano e inglés pueden tener más amigos

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

36. Los que hablan en castellano e inglés pueden conseguir puestos de trabajo mejores

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

37. Los niños pequeños pueden aprender con facilidad castellano e inglés al mismo tiempo

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

38. Las dos lenguas (castellano e inglés) deberían ser importantes en Cantabria.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

39. Se puede ganar más dinero si se sabe hablar castellano e inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

40. Me gustaría que de mayor me consideraran hablante castellano e inglés.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

41. Todos los de Cantabria deberían hablar castellano e inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

42. Si tengo hijos, me gustaría que hablaran en castellano e inglés

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

43. La gente sólo tiene que saber una lengua

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	-------------------------	---------------	--------------------------

Apéndice K. Cuestionario de estrategias

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

LEE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y SELECCIONA UNA DE LAS TRES OPCIONES: SÍ, NO o A VECES:

CUANDO LEO UN TEXTO EN INGLÉS, LO QUE HAGO ES...

	SÍ	NO	A VECES
1. Esperar a que el profesor lo explique			
2. Intento entender cada palabra			
3. Busco palabras que me resulten familiares e intento adivinar gracias a ellas el significado del texto			
4. Busco palabras que me resultan parecidas al español/euskera e intento adivinar con ellas el significado del texto			
5. Me ayudo de los dibujos o fotos para entender de qué va el texto			
6. Leo de forma general para retener las ideas principales			
7. Busco los datos más importantes			
8. Leo y vuelvo a leer más de una vez			
9. Me fijo en los títulos y subtítulos			
10. Me detengo a pensar en lo que ya he leído			
11. El saber de qué va el texto me ayuda a entender las partes más difíciles			
12. Subrayo lo que me parece importante			
13. Pienso en lo que vendrá más adelante			
14. Busco las palabras que necesito en el diccionario			
15. Pregunto a un compañero el significado			
16. Espero a ver si el profesor dice lo que significa			
17. Me fijo en el tipo de texto que es (una historia, un texto de conocimiento del medio...)			
18. Me fijo en palabras como “porque” que me ayudan a saber que después viene la causa/razón.			
19. Me fijo en palabras como “por lo tanto”, “así que”... que me ayudan a saber que después viene la consecuencia.			
20. Cuando no entiendo una palabra me fijo bien para ver si conozco una parte de esa palabra (el principio, el medio o el final) y así poder adivinar qué significa.			

21. ¿Cuál de todas estas estrategias es la que utilizas más a menudo?

22. Tengo otras estrategias/trucos para entender mejor lo que leo. ¿Cuáles?

THE UNIVERSE

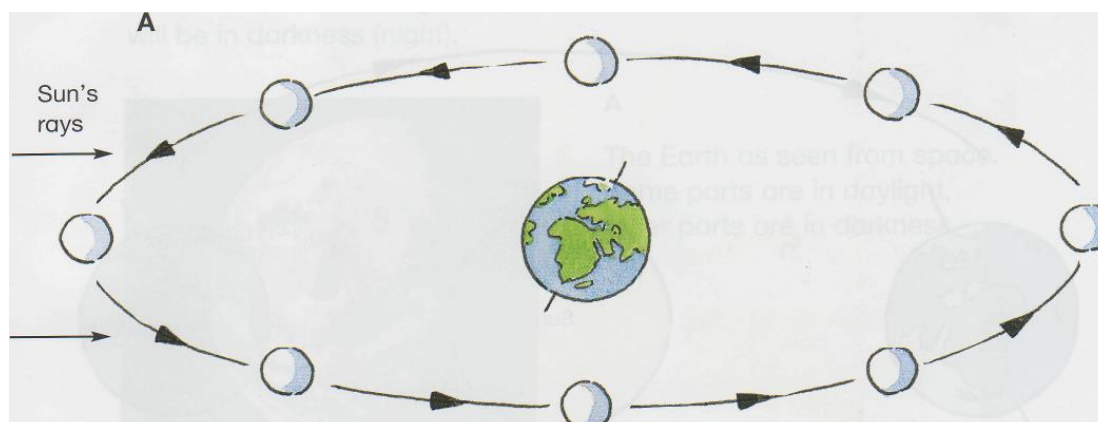
The Solar System

There are all sorts of objects that make up the Universe: stars, planets, other objects and empty space. **Stars**, like our sun, are basically large chunks of matter. Our sun for example, is one star in the Milky Way galaxy. Even smaller in scale than a galaxy is a **Solar System**. The Solar System is a tiny part of the Universe of which we are a part. It consists of one star (the sun) and nine planets circling around it. **Planets**, like stars, are basically chunks of matter. The course every planet describes is called an orbit. Planets are non-luminous. Some of them are made of rocks and metal, others are made of gaseous materials. Some planets have **satellites** that follow them, like the Moon follows the Earth.

The Moon

The Moon orbits the Earth. It takes about 28 days for one complete orbit. This time is called a **lunar month**.

Unlike the Sun the Moon does not make its own light. We can see the Moon when it reflects light from the Sun into our eyes. The amount of the Moon that is lit up (illuminated) by the Sun changes during the month. Therefore the amount of the Moon we can see also changes during the month. These different views we have of the Moon are called **phases**.

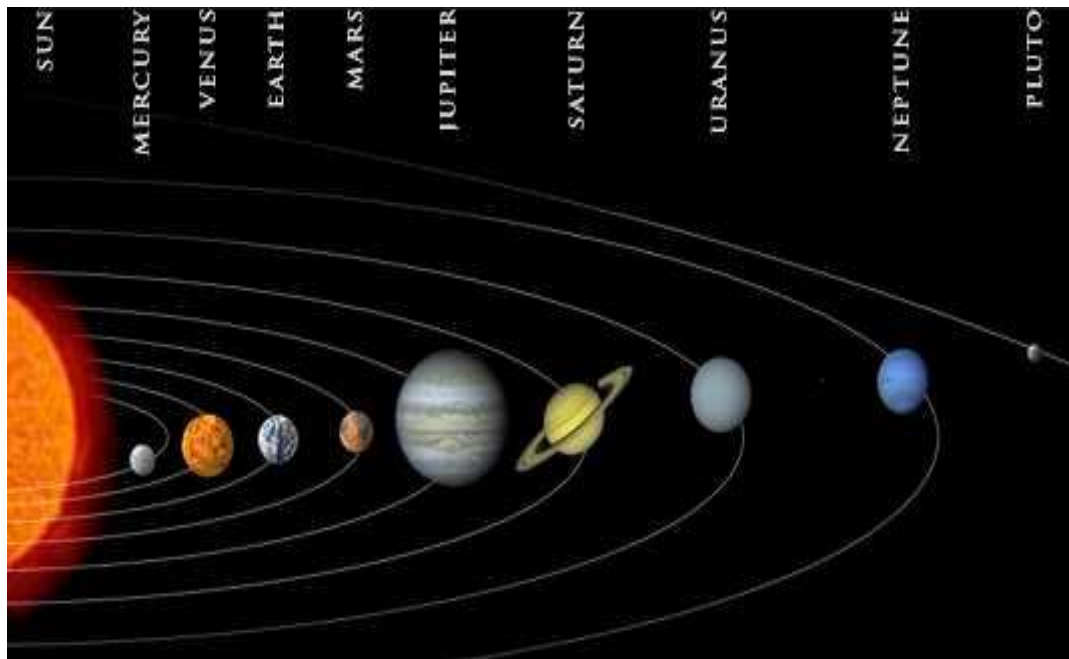


The Earth

The Earth is one of nine planets that orbit the Sun. There are other planets in our **Solar System**.

The Sun is just one of the many millions of stars in the galaxy known as the Milky Way. There are millions of galaxies in the Universe.

The time it takes for each planet to orbit the Sun is called a **year**. Each planet takes a different path or orbit around the Sun and so each planet takes a different time to make one complete orbit of the Sun. The Earth takes about 365 days to make one complete orbit, so a year on Earth is normally 365 days.



Name:

THE UNIVERSE

TRUE FALSE

1. Compared to the Universe the Solar System is very small

2. The Universe is a part of the Solar System

3. The Moon is the Earth's satellite

4. The Earth orbits the Sun

5. There are eleven planets that orbit the Sun

6. What does the Solar System consist of?

7. What are called "phases"?

8. What do planets and stars have in common?

9. What takes 28 days?

10. Why does the Moon change during the month?

Apéndice M: Entrenamiento estrategia 3 (observar la estructura del texto/ observe text structure)

<p>CAUSE AND EFFECT</p>	<p>CAUSE AND EFFECT</p>
<p>CAUSE AND EFFECT</p>	<p>CAUSE AND EFFECT</p>
<p>CAUSE AND EFFECT</p>	<p>CAUSE AND EFFECT</p>

NARRATION SEQUENCE	NARRATION SEQUENCE
NARRATION SEQUENCE	NARRATION SEQUENCE
NARRATION SEQUENCE	NARRATION SEQUENCE

DESCRIPTION	DESCRIPTION
DESCRIPTION	DESCRIPTION
DESCRIPTION	DESCRIPTION



Cats often have lots of energy and play very often. As a result, they fall asleep very often.



When cats are hungry, first they look for their master. Then they sit next to their dish until they get food.



You can tell when cats are angry. Their ears are tense and backwards.









Since cats like contact with other cats, they spend hours very close.



Cats have strong, flexible bodies. They also possess very acute hearing and an ability to see at night.



My cat is very clean and uses its “toilet box”. First I put into it two or three times, and then it went alone!!

<p> Different types of clouds have different appearance. Some people think cumulus clouds look like cotton.</p>	<p> Clouds are formed in this way: First water evaporates and turns into vapour. Then vapour condenses into droplets and forms clouds.</p>
<p> It was 0 degrees when precipitation fell from the clouds. As it was so cold, the precipitation was in the form of snow.</p>	<p> When the water in the clouds gets cold, it becomes liquid again. Then, the water falls from the sky as rain or snow. The water then collects into rivers...</p>
<p> It rained for days and days, therefore the water overflowed the river banks and our garage was full of water.</p>	<p> A river is a stream of water that flows through a "channel" (or passage) in the surface of the ground.</p>

<p style="text-align: center;">CAUSE: Sam was walking without shoes. EFFECT:</p> <hr/> <hr/>	<p style="text-align: center;">CAUSE: Sam didn't hear the alarm clock. EFFECT:</p> <hr/> <hr/>
<p style="text-align: center;">CAUSE: Sam fell asleep for two hours in the sun. EFFECT:</p> <hr/> <hr/>	<p style="text-align: center;">CAUSE: Sam completed all his homework. EFFECT:</p> <hr/> <hr/>
<p style="text-align: center;">CAUSE: Sam paid no attention while riding his bike. EFFECT:</p> <hr/> <hr/>	<p style="text-align: center;">CAUSE: Sam climbed the tree. EFFECT:</p> <hr/> <hr/>

<p>CAUSE:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>EFFECT:</p> <p>She hurt her feet.</p>	<p>CAUSE:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>EFFECT:</p> <p>She rescued her cat.</p>
<p>CAUSE:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>EFFECT:</p> <p>He was late for school</p>	<p>CAUSE:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>EFFECT:</p> <p>She had problems in her skin.</p>
<p>CAUSE:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>EFFECT:</p> <p>His parents let him go out with his friends.</p>	<p>CAUSE:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>EFFECT:</p> <p>He fell down.</p>

Apéndice N: Entrenamiento estrategia 4 (observar el tipo de texto/ observe text type)

**STRATEGY 4
PAY ATTENTION TO
THE TEXT TYPE**

It's much easier to understand a text if you know what type of text it is and where it comes from because you can predict about the type of information in that text. If it is fact or fiction, the possible text patterns...



Tick the box you consider correct (in some cases more than one answer is possible).

	TYPE OF TEXT				
	A TEXT IN A NOVEL	A TEXT IN A TALE	A TEXT IN A TEXTBOOK	A PIECE OF NEWS IN A NEWSPAPER	AN AD
FACT					
FICTION					
NARRATION					
DESCRIPTION					

TEXT 1: It's _____

Obama Makes History

U.S. Decisively Elects First Black President; Democrats Expand Control of Congress

By Robert Barnes and Michael D. Shear

Washington Post Staff Writers

Wednesday, November 5, 2008

Sen. Barack Obama of Illinois was elected the nation's 44th president yesterday, riding a reformist message of change and an inspirational exhortation of hope to become the first African American to ascend to the White House.

Obama, 47, the son of a Kenyan father and a white mother from Kansas, led a tide of Democratic victories across the nation in defeating Republican Sen. John McCain of Arizona, a 26-year veteran of Washington who could not overcome his connections to President Bush's increasingly unpopular administration.

Standing before a crowd of more than 125,000 people who had waited for hours at Chicago's Grant Park, Obama acknowledged the accomplishment and the dreams of his supporters.

TEXT 2: It's _____

As Aunt Marge started to make herself at home, Harry caught himself thinking almost longingly of life at number four without her. Uncle Vernon and Aunt Petunia usually encouraged Harry to stay out of their way, which Harry was only too happy to do. Aunt Marge, on the other hand, wanted Harry under her eye at all times, so that she could boom out suggestions for his improvement. She delighted in comparing Harry with Dudley, and took huge pleasure in buying Dudley expensive presents while glaring at Harry, as though daring him to ask why he hadn't got a present too. She also kept throwing out dark hints about what made Harry such an unsatisfactory person.

TEXT 3: It's _____



TEXT 4: It's _____

Volcanoes in Our World

There are over 1,000 volcanoes in our world. These volcanoes can be active, dormant or extinct. Active volcanoes are those that have erupted within recent history, dormant volcanoes are those which have not erupted in recent history, and extinct volcanoes are those which have been deemed to have not erupted in the last 10,000 years, or are thought to have experienced shifts in lithospheric plates to move them away from any possibility of future eruptions.

Volcanoes are both a hazard to people on earth, and help them. Short term hazards are balanced by the overall value of geologic forces that happen which protect the long-term stability of the planet.

TEXT 5: It's _____

Once upon a time, there was a little cottage in the woods. Three bears lived in the cottage. They were: Daddy Bear, Mummy Bear and Baby Bear. Every morning, they cooked a big pan of lovely porridge for breakfast. One morning, the porridge was too hot, so they decided to go for a walk while it cooled down. They went out into the woods, but they left their door open. While they were out, a little girl walked up to the cottage. She had long blonde hair, so everyone called her Goldilocks. She was lost. She knocked on the door but there was no answer, so she walked in. There in the kitchen, she saw 3 bowls of porridge; a big one for Daddy Bear, a medium sized one for Mummy Bear and a small one for baby bear. First, she took a big spoon and tasted Daddy Bear's porridge. Yuk! It was too salty! Then, she took a medium sized spoon and tasted Mummy Bear's porridge. Yuk! It was too sweet. Then, she took a small spoon and tasted Baby Bear's porridge. Yum yum! It was just right, so she ate it all up. Goldilocks wanted to sit down. In the sitting room, she saw three chairs; a big one for Daddy Bear, a medium-sized one for Mummy Bear and a small one for Baby Bear.

Living things

A brief history of life on Earth

How the Earth was formed

When **the Earth** was formed it was very hot, there was no water and there were no living things. Slowly the conditions changed and about 4000 million years ago the first simple living things appeared.

The Earth continued to change and gradually more living things appeared. They became bigger and more complex and adapted themselves to the different habitats on the planet.

Dinosaurs

Millions of years ago, long before there were any people, there were **dinosaurs**. Dinosaurs were one of several kinds of prehistoric reptiles that lived during the [Mesozoic Era](#), the "Age of Reptiles." They did not adapt to the changing conditions and about 65 million years ago they became extinct.

Species today

Today there are an estimated 10 million species on Earth. For this reason we say our **planet** has great biodiversity.

Human beings have only inhabited the Earth for a million years. Our intelligence allows us to understand and adapt to the world. It must also help us to protect it for the future.

LIVING THINGS, PLANTS

Try to remember what you did before or while reading the text. The aim is to describe your way of reading.

Intenta recordar lo que has hecho al realizar la lectura del texto. El objetivo es describir tu forma de leer.

1. Before you read the text, did you look at the headings and sub-headings to know what the text will be about? Why?

¿Antes de leer el texto, te fijaste en los títulos y subtítulos para saber de qué va a tratar la lectura? ¿Por qué?

2. Before you read the text, did you look at the pictures to know what the text will be about? Why?

¿Antes de leer el texto, te fijaste en los dibujos para saber de qué va a tratar la lectura? ¿Por qué?

3. Before you read the text, did you think of the ideas, concepts, or even vocabulary you know about that topic to help you understand what the text will be about? Why?

Antes de leer el texto, pensaste en los conceptos, en las ideas, incluso en el vocabulario que ya conoces sobre el tema para poder predecir de qué tratará el texto? ¿Por qué?

3. Can you distinguish the main idea of the text?

¿Puedes distinguir la idea principal de la lectura?

ICEBERGS

Why most of an iceberg is underwater

When a glacier is pushed into the water it becomes an iceberg. Because ice and water have different densities, ice floats. However, because ice is only slightly less dense than water, most of an iceberg is submerged. Only the tip of an iceberg (about 10%) can be seen above the water. Because the bulk of each iceberg is underwater, their movement is controlled more by sea currents than by winds.



Characteristics

Icebergs can range in height from 60 to 200 metres! Large icebergs in the Arctic may weigh as much as 10 million tons.

An iceberg's extraordinary blue and white coloration is a reminder of its glacial origins. Glacial ice appears blue since pure ice absorbs other colours more rapidly than blue. This colour appears in the deepest layers of the ice where there are no air bubbles. By contrast the surface layers of the iceberg are white because the air bubbles trapped in the snow layers reflect much of the light.

The shape of the iceberg is always changing. When exposed to the sun and water, icebergs melt very fast. In Alaska icebergs live about 2 months, however, in other areas

icebergs can drift in the sea for years before they have melted completely. When an iceberg melts, it can become unbalanced and flip over suddenly, making a huge splash and shock waves.

Iceberg formation

Although icebergs float on ocean waters, they are composed of freshwater. An iceberg is simply an extraordinarily large mass of ice that has broken off from a glacier. The first stage of iceberg formation occurs when part of a glacier that has been pushed into the sea, begins to float on the water. Tides and wave action subsequently cause stress fractures, causing a piece of the glacier to break off and a new iceberg is born!



Titanic

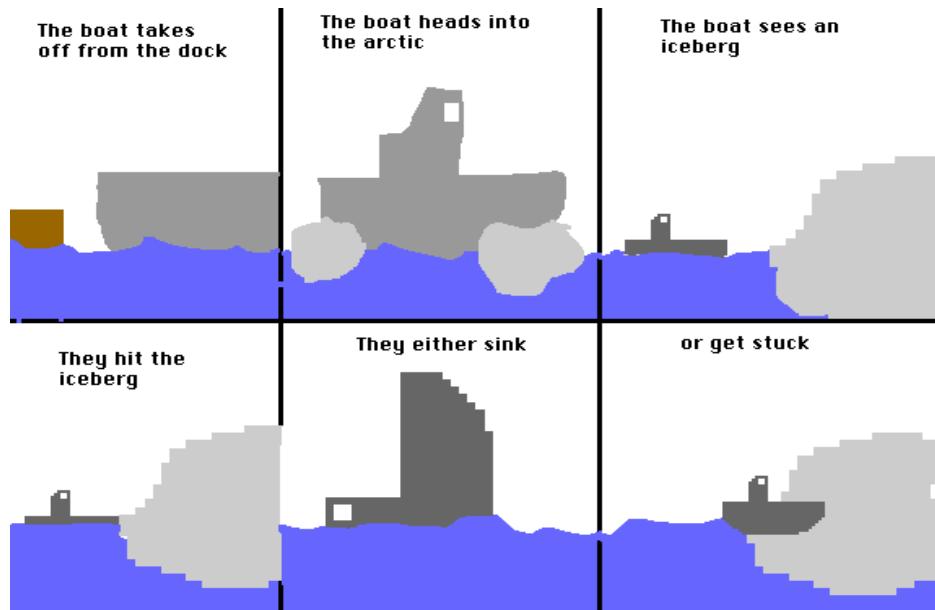
The RMS *Titanic* (or SS *Titanic*) was a British passenger ship. It was built by Harland and Wolff ship builders, in Belfast, for the White Star Line company. Before it sailed, many people thought it would be almost impossible for it to sink.

At 11:40 PM on 14 April 1912, during *Titanic's* first voyage, it hit an iceberg in the Atlantic Ocean. The iceberg broke the *Titanic's* hull (bottom) letting water come into the ship. The *Titanic* sank two hours and forty minutes later at 2:20 AM on 15 April.

As it sank, the *Titanic* split in two. It killed more than 1,500 people. Only about 705 people survived. It was one of the worst shipwrecks that was not during a war.

One reason why so many people died was because the ship did not have enough lifeboats. Women and children were allowed on the lifeboats first, and passengers who sailed in first class, those who had paid for better rooms on the ship, were allowed on before other passengers. Besides as the radio was off on the ship closest to the *Titanic* the crew did not hear about the accident.

The consequences of hitting an iceberg



NAME

PAPER 1

Answer these questions about the text / Responde a estas preguntas sobre el texto

1. What is the title of the text?

¿Cómo se titula el texto?

2. The text is divided into 4 parts. Do you know what they are about?

El texto está dividido en cuatro partes. ¿De qué trata cada una?

Part 1

Part 2

Part 3

Part 4

3. There is a photograph. Do you know what is in it?

Hay una foto ¿Qué aparece en ella?

4. There are 6 drawings together explaining a process. What is the process?

4a Hay seis dibujos que describen un proceso. ¿Qué proceso es?

4b Can you explain what happens in each picture?

¿Podrías explicar qué ocurre en cada dibujo?

Drawing 1/Dibujo 1

Drawing 2/Dibujo 2

Drawing 3/Dibujo 3

Drawing 4/Dibujo 4

Drawing 5/Dibujo 5

Drawing 6/Dibujo 6

5. What is the text going to be about?

¿De qué crees que trata el texto que vas a leer?

6. What do you know about the Reading topic? Write down here everything you knew before seeing this text

¿Qué sabes del tema de la lectura? Escribe aquí todo lo que sabías antes de ver este texto:

NAME

PAPER 2

1. What type of text is this?

2. Why most of an iceberg is underwater? (do not copy the whole paragraph)

3. Why are icebergs blue inside?

4. Why did nobody help the people in the Titanic

5. What is the main idea of the text?

6a. What is the meaning of shipwreck in Spanish?

6b. Can you separate shipwreck in two parts?

6c. What is the meaning of lifeboat in Spanish?

6d. Can you separate lifeboat in two parts?

7. What is the meaning of the following words in Spanish:

7a. density

7b. current

7c. exposed

7d. fracture

7e. float

Apéndice O: Entrenamiento estrategia 6 (discernir lo cierto de lo falso/ tell true from false)

**STRATEGY 6
TELL TRUE
FROM FALSE**






- What is the good thing and the bad thing about the Internet?
- Apart from the Internet where can you find false information??

- Put in order the following text according to their degree of reliability?
- You can trust totally
- You can trust partially
- You cannot trust
- AN AD (ADVERTISEMENT), A PIECE OF NEWS, A TEXT IN A TEXTBOOK



Understanding Volcanoes

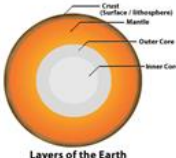


Volcanoes are powerful forces of nature! Molten rock from inside the earth makes its way to the surface to relieve the pressure and shifts happening below the earth's surface. Learn more about the basics of where volcanoes come from in this unit for all ages!

What is a Volcano?
Let's first take a look at the earth. The earth is made up of 4 main layers-the inner core, the outer core, the mantle and the crust. The crust is where we live, on the surface of the earth. Below the crust lies the mantle, which is made up of solids, liquids and gases.

The lithosphere is made up of the crust and the upper most layer of the mantle, and is divided up into 16 major plates. As the plates of the lithosphere shift, they disrupt portions and pockets of the mantle below it. This disruption causes steam and gasses within the mantle to erupt into liquid magma-these pockets of liquid magma are called "hot spots". The liquid magma then makes its way up through the lithosphere and erupts from onto the earth as lava. The places where they erupt are called volcanoes.

How, Where, Why?
Take a look at [this map provided by USGS](#). The lines depict the boundaries of the major lithospheric plates on earth. Where these plates meet are where most of the earth's volcanoes are located.



Layers of the Earth

- Authors do not normally write texts which are totally false, as nobody would believe them.
- The technique is to say something which is not true (lie) or not exact. The reason may be to deceive readers or simply that they have not checked if the information was correct.
- In a piece of news authors normally do not lie, but simply focus on something and forget the rest.

CAN YOU COMPLETE THEM?

AUTHOR'S INTENTION	TEXT
	THE TEXT ABOUT FROGS
	THE TEXT ABOUT THE SOLAR SYSTEM
	THE TEXT ABOUT ICEBERGS
	GOLDILOCKS

Apéndice P: Entrenamiento estrategia 7 (descubrir palabras clave/ discover key words)

Student Experience Journals: “Fighting Hunger and Malnutrition in Honduras” by Kelly Lawrence



NOTE: Project Pericles is a national, not-for-profit organization of colleges and universities committed to making social responsibility and participatory citizenship an essential part of their education programs. Periclean Scholars are students participating in this program.

“The first week in Honduras was eye-opening for me. It was impossible to overlook the poverty and the cultural differences that exist. Honduras is the second poorest nation in Central America—

most houses look run-down and shabby, trash covers the ground, and people's appearances don't take atop priority. Crime rates are high and security guards are everywhere. The nicer houses are hidden behind huge walls lined with barbed wire. It is common for both men and women to be visibly armed with a weapon. At first I was taken aback when I saw a mother walking along the street with her children, carrying a rifle. By the end of the trip, it didn't surprise me. **POVERTY AND CRIME**

I quickly learned that hospital conditions in Honduras were far worse than any I'd ever seen. The emergency room was one large, open room, over-crowded with hospital beds and people. The patients were fed a mere two meals per day and often had to ward off their appetites for up to 12 hours. The volunteer program at the university raises its own money to feed the patients snacks so that the patients and families don't die of hunger. **TERRIBLE HOSPITAL CONDITIONS**

When I heard how high malnutrition is in Honduras, I was surprised to see so many adults who looked healthy or even fat. I saw some children who looked thin sitting beside parents who looked like they hadn't gone hungry a day in their lives. During the presentation at the university, I found out that one of the main causes of malnutrition is not eating a healthy diet. Many Hondurans don't receive the proper nutrients they need because they only consume soda and junk food. From failure to eat a healthy, balanced diet, many of the people are literally dying. Malnutrition is also the reason children looked so much younger than they actually were. Predicting a child's age was impossible—most four-year-olds were equivalent to the size of a baby in the United States. **MALNUTRITION**

Serving at the hospital was an enjoyable experience, despite the sadness that filled my soul. All the children, patients, and families were so pleasant to be around. Regardless of their poor health, they were smiling and happy. They were also grateful and appreciative of everything. Most families had camped out around the outskirts of the hospital, since hotel rooms are not an option, and were living homeless. Regardless, everyone we encountered was polite and friendly. It was really uplifting to see such positive faces amidst such depressing circumstances. **POOR BUT NICE**

The Periclean Scholars had worked for three long years to raise the money and furnish the kitchen with proper tools and appliances. It was such a success! I was proud of what they had accomplished and it gave me inspiration. A handful of students from the U.S. had the capability of building a kitchen that would feed thousands of needy people in Honduras. Although there were surely a lot of struggles along the way and fear that it wouldn't be completed, it all came together in the end. The kitchen was a huge accomplishment, but one truth that this trip reinforced is that it doesn't take money, donations, or manual labor to change someone's life—a simple grin will do the trick.”

WRITE THE KEY WORDS FOR EACH PARAGRAPH

1. In lines 7-8 the author says, “By the end of the trip, it didn't surprise me.” Why did the author say this?
2. What conclusion can you draw from reading paragraph 3?
3. According to the author, how can someone be malnourished and still look healthy or even fat?
4. Reread the last sentence of the passage. What message do you think the author is trying to give?

My visit to Honduras

www.pbs.org/now/shows/309/pericles-students.html

The first week in Honduras was eye-opening for me. They say that the poverty is impressive since Honduras is the second poorest nation in Central America, but this was not important for me because I stayed in an expensive area.

It is true most houses are in bad condition, rubbish covers the ground, and people's appearances don't take a top priority, but we also saw a few very nice houses, which are hidden behind huge walls. Crime rates are high and security guards are everywhere, therefore this is not a problem if you can pay security. It is common for both men and women to be visibly armed with a weapon. At first I was impressed when I saw a mother walking along the street with her children, carrying a rifle. By the end of the trip, it didn't surprise me, it was a fantastic opportunity to practise with arms, I would like to do that in my country.

Hospital conditions in Honduras were far worse than any I'd ever seen. The emergency room was one large, open room, over-crowded with hospital beds and people. The patients were given just two meals per day and often ate nothing for over 12 hours. Fortunately, this only happens in public hospitals. If something happened to me, I would go to a private clinic as they have very good services and real luxury!!



When I heard how high malnutrition is in Honduras, I was surprised to see so many adults who looked healthy or even fat. I saw some children who looked thin sitting beside parents who looked like they hadn't been hungry a day in their lives. I discovered that one of the main causes of malnutrition is not

eating a healthy diet. Many Hondurans don't receive the proper nutrients they need because they only consume soda and junk food. From failure to eat a healthy, balanced diet, many of the people are dying. I think this is not really serious because they do not look thin. Malnutrition is also the reason children looked so much younger than they actually were. Predicting a child's age was impossible—most four-year-olds were equivalent to the size of a baby in Europe. In my opinion this is not a real problem because looking younger is fantastic!!

1. Write the key words for each paragraph

2. Write the key words for the whole text
3. What is the main idea in the text?
4. Who has written the text?
5. Where was the text published?
6. What type of text is it?
7. Can you trust this information? Are there any elements to distrust this text?
8. Apparently what are the author's values? (Find sentences with his/her opinion)
9. In reality what are the author's values?
10. Apparently what is the author's intention?
11. In reality what is the author's intention?

**Apéndice R: Entrenamiento estrategia 9 (descubrir las intenciones del autor/
discover the author's intentions)**

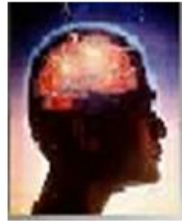
TEXT	PURPOSE PERSUADE, INFORM, ENTERTAIN
<p>Recycling is something everyone should do. Our earth is becoming more and more polluted. One thing we can do to help with this problem is to recycle. People can take papers, glass, and plastics to recycling centers or some places will pick them up. Another way to recycle is to use things over again. Wash out a paper cup and use it two or three times before throwing it away. Any little bit will help a great deal, so recycle often.</p>	
<p>Glaciers are large masses of snow, ice, and rock that move very slowly. They are formed when the amount of snow that falls over many years is more than the amount that melts. When a piece of a glacier breaks apart and floats in the water it is called an iceberg.</p>	
<p>Dear Principal Jones, Our class is studying the solar system. We believe that a trip to the planetarium would be a good educational experience and would go along with what we are studying. The planetarium is another way to learn about the solar system and can offer a different experience than we can get in the classroom. We hope you will agree to let us go. Thank you, Mrs. Smith's 4th grade class</p>	
<p>The game of checkers is a game played with two players. There is a game board with 32 dark and 32 light squares. Each player gets twelve game pieces. Players take turns moving diagonally on the dark squares. A player can capture an opponent's piece by jumping over that piece. When the piece is captured it is removed from the board. A player wins when the opponent cannot make a move or has lost all his pieces.</p>	

Strategies we have revised until now:

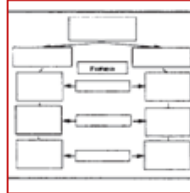
**1. PREDICT
WHAT THE TEXT
IS ABOUT**



**2. ACTIVATE
YOUR PREVIOUS
KNOWLEDGE**



**3. OBSERVE
THE TEXT
STRUCTURE &
FEAUTURES**



**4. PAY
ATTENTION TO
THE TEXT TYPE**



**5. GUESS FROM
CONTEXT**



**6. TELL TRUE
FROM FALSE**



**7. DISCOVER
KEY WORDS**



1. Write about the reading strategies you have used today and how useful they have been. (Escribe sobre las estrategias que has utilizado hoy. Contesta en la tabla cómo de útil te han resultado.)

1a. Predicting (Predecir)

Totalmente inútil	Bastante inútil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1	2	3	4	5
Totally useless	Quite useless	A bit useful	Quite useful	Very useful

Why ¿Por qué?

1b. Activating previous knowledge (Activar el conocimiento previo)

Totalmente inútil	Bastante inútil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1	2	3	4	5
Totally useless	Quite useless	A bit useful	Quite useful	Very useful






Why ¿Por qué?

1c. Observing text structure (Observar la estructura del texto)

Totalmente inútil	Bastante inútil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1	2	3	4	5
				
Totally useless	Quite useless	A bit useful	Quite useful	Very useful

Why ¿Por qué?

1d. Pay attention to text type (Prestar atención el tipo de texto)

Totalmente inútil	Bastante inútil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1	2	3	4	5
				
Totally useless	Quite useless	A bit useful	Quite useful	Very useful

Why ¿Por qué?

1e. Guess from context (Adivinar del contexto)

Totalmente inútil	Bastante inútil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1	2	3	4	5
				
Totally useless	Quite useless	A bit useful	Quite useful	Very useful

Why? ¿Por qué?

1f. Tell true from false (Distinguir lo verdadero y lo falso)

Totalmente inútil	Bastante inútil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1	2	3	4	5
				
Totally useless	Quite useless	A bit useful	Quite useful	Very useful

Why? ¿Por qué?

1g. Discover key words (Descubrir palabras clave)

Totalmente inútil	Bastante inútil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1	2	3	4	5
				
Totally useless	Quite useless	A bit useful	Quite useful	Very useful

Why? ¿Por qué?

2. Do you think “strategy training” is useful for you?



¿Crees que el entrenamiento estratégico es útil? Responde en la tabla

Totalmente inútil	Bastante inútil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1	2	3	4	5
				
Totally useless	Quite useless	A bit useful	Quite useful	Very useful

Why ¿Por qué?

3. How happy are you today with your work on reading?

¿Cómo de contento/a estás con cómo te ha salido hoy tu trabajo de lectura?

Nada contento/a	Poco contento/a	Algo contento/a	Bastante contento/a	Muy contento/a
1	2	3	4	5
				
Not happy	Quite unhappy	A bit happy	Quite happy	Very happy

Why? ¿Por qué?

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Prueba Glaciare Total Pre1 es normal con la media 6,1 y la desviación estándar 3,622.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de Prueba Glaciare Total Post1 es normal con la media 14,45 y la desviación estándar 6,460.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de Prueba Glaciare Total Post2 es normal con la media 15 y la desviación estándar 6,089.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre1 es normal con la media 8 y la desviación estándar 6,588.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Post1 es normal con la media 11 y la desviación estándar 7,413.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Post2 es normal con la media 17 y la desviación estándar 8,803.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
7	La distribución de Comprensión Oral FLYERS Total Pre1 es normal con la media 11 y la desviación estándar 4,139.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
8	La distribución de Comprensión Oral FLYERS Total Post1 es normal con la media 14 y la desviación estándar 3,720.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
9	La distribución de Comprensión Oral FLYERS Total Post2 es normal con la media 15 y la desviación estándar 4,496.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
10	La distribución de Motivación por aprender lenguas Total Pre1 es normal con la media 188 y la desviación estándar 14,891.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
11	La distribución de Motivación por aprender lenguas Total Post1 es normal con la media 185 y la desviación estándar 20,030.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

¹Lilliefors corregido

²Este es un límite inferior de la verdadera significación.

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
12	La distribución de Motivación por aprender lenguas Total Post2 es normal con la media 185 y la desviación estándar 15,862.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
13	La distribución de Percepción del inglés Total Pre2 es normal con la media 47 y la desviación estándar 6,909.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
14	La distribución de Percepción del inglés Total Post1 es normal con la media 45 y la desviación estándar 7,771.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
15	La distribución de Percepción del inglés Total Pre2 es normal con la media 45 y la desviación estándar 6,949.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
16	La distribución de Percepción del español Total Pre1 es normal con la media 48 y la desviación estándar 7,142.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
17	La distribución de Percepción del español Total Post1 es normal con la media 47 y la desviación estándar 8,363.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
18	La distribución de Percepción del español Total Post2 es normal con la media 46 y la desviación estándar 8,445.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
19	La distribución de Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1 es normal con la media 25 y la desviación estándar 4,565.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
20	La distribución de Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1 es normal con la media 26 y la desviación estándar 3,901.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

¹Lilliefors corregido

²Este es un límite inferior de la verdadera significación.

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
21	La distribución de Uso de estrategias de lectura en inglés Total post2 es normal con la media 30 y la desviación estándar 7,830. una muestra	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Conserve la hipótesis nula.
22	La distribución de Autopercepción del éxito en comprensión en inglés Total Pre1 es normal con la media 33 y la desviación estándar 11,451 una muestra	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Conserve la hipótesis nula.
23	La distribución de Autopercepción del éxito en comprensión en inglés Total Post1 es normal con la media 36 y la desviación estándar 11,207 una muestra	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Conserve la hipótesis nula.
24	La distribución de Autopercepción del éxito en comprensión en inglés Total Post2 es normal con la media 39 y la desviación estándar 12,666 una muestra	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
25	La distribución de Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Pre1 es normal con la media 19 y la desviación estándar 9,275. una muestra	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
26	La distribución de Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1 es normal con la media 20 y la desviación estándar 9,455.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
27	La distribución de Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post2 es normal con la media 24 y la desviación estándar 9,135.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
28	La distribución de Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Pre1 es normal con la media 14 y la desviación estándar 4,284. una muestra	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

¹Lilliefors corregido

²Este es un límite inferior de la verdadera significación.

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
29	La distribución de Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1 es normal con la media 16 y la desviación estándar 3,497.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Rechace la hipótesis nula.
30	La distribución de Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post2 es normal con la media 14 y la desviación estándar 5,187.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Rechace la hipótesis nula.
31	La distribución de Dificultades en los tests de comprensión Total Pre1 es normal con la media 36 y la desviación estándar 8,251.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Conserve la hipótesis nula.
32	La distribución de Dificultades en los tests de comprensión Total Post1 es normal con la media 33 y la desviación estándar 8,209.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Conserve la hipótesis nula.
33	La distribución de Dificultades en los tests de comprensión Total Post2 es normal con la media 40 y la desviación estándar 10,243.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Conserve la hipótesis nula.
34	La distribución de Dificultades en test de comprensión escrita Total Pre1 es normal con la media 19 y la desviación estándar 4,804.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Rechace la hipótesis nula.
35	La distribución de Dificultades en test de comprensión escrita Total Post1 es normal con la media 18 y la desviación estándar 5,085.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Conserve la hipótesis nula.
36	La distribución de Dificultades en test de comprensión escrita Total Post2 es normal con la media 21 y la desviación estándar 5,518.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ^{1,2}	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

¹Lilliefors corregido

²Este es un límite inferior de la verdadera significación.

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
37	La distribución de Dificultades en test de comprensión oral Total Pre es normal con la media 17 y la desviación estándar 4,747.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
38	La distribución de Dificultades en test de comprensión oral Total Post1 es normal con la media 15 y la desviación estándar 4,666.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
39	La distribución de Dificultades en test de comprensión oral Total Post2 es normal con la media 19 y la desviación estándar 6,350.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Conserve la hipótesis nula.
40	La distribución de Expresión escrita en inglés TOTAL Pre 1 es normal con la media 55,8 y la desviación estándar 14,712.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
41	La distribución de Expresión escrita en inglés TOTAL Post 1 es normal con la media 71,6 y la desviación estándar 10,639.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
42	La distribución de Comprensión Escrita en español Total Pre1 es normal con la media 19 y la desviación estándar 4,654.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.
43	La distribución de Comprensión Escrita en español Total Post1 es normal con la media 19 y la desviación estándar 4,798.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,200 ²	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

¹Lilliefors corregido

²Este es un límite inferior de la verdadera significación.

Apéndice T. Cálculos de asimetría y curtosis para la totalidad de las variables.

Tabla T1

Cálculos de asimetría y curtosis

	Estadísticos descriptivos				
	N	Asimetría		Curtosis	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Prueba Glaciares Total Pre1	153	,559	,196	,024	,390
Prueba Glaciares Total Post1	146	-,464	,201	-,897	,399
Prueba Glaciares Total Post2	136	-,590	,208	-,446	,413
Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre1	147	1,252	,200	1,275	,397
Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Post1	146	,791	,201	,171	,399
Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Post2	140	,244	,205	-,813	,407
Comprensión Oral FLYERS Total Pre1	151	,041	,197	-,777	,392
Comprensión Oral FLYERS Total Post1	146	-,450	,201	-,134	,399
Comprensión Oral FLYERS Total Post2	138	-1,072	,206	,535	,410
Motivación por aprender lenguas Total Pre1	143	-,838	,203	,637	,403
Motivación por aprender lenguas Total Post1	152	-1,195	,197	1,022	,391
Motivación por aprender lenguas Total Post2	136	-,741	,208	,290	,413
Percepción del inglés Total Pre1	145	-,649	,201	-,120	,400
Percepción del inglés Total Post1	153	-1,097	,196	1,983	,390
Percepción del inglés Total Post2	137	-,570	,207	,057	,411
Percepción del español Total Pre1	144	-,751	,202	-,025	,401
Percepción del español Total Post1	153	-,749	,196	-,394	,390
Percepción del español Total Post2	137	-,564	,207	-,347	,411
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Pre1	149	-,423	,199	-,314	,395
Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1	149	-,437	,199	,624	,395
Autopercepción del éxito en comprensión en inglés Total Post2	127	-,535	,215	-,127	,427
Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Pre1	147	,056	,200	-,447	,397
Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1	146	-,041	,201	-,762	,399
Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post2	134	-,313	,209	-,526	,416

Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Pre1	151	-,524	,197	-,529	,392
Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1	147	-,848	,200	-,008	,397
Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post2	138	-1,191	,206	,894	,410
Dificultades en el test de comprensión escrita Total Pre1	147	-,026	,200	,011	,397
Dificultades en el test de comprensión oral Total Pre1	151	,346	,197	-,366	,392
Dificultades en el test de comprensión oral Total Post1	147	,818	,200	,646	,397
Expresión escrita en inglés TOTAL Pre 1	146	-,113	,201	-1,271	,399
Expresión escrita en inglés TOTAL Post 1	139	-,894	,206	,561	,408
Comprensión Escrita en español Total Pre1	149	-,253	,199	-,437	,395
Comprensión Escrita en español Total Post1	149	-1,032	,199	2,130	,395
N válido (por lista)	74				

Apéndice U. Resultados ANCOVA prueba metacognitiva en el post-test inmediato. Experimental-control

Tabla U1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Tratamiento	1	Experimental	148
	2	Control	114

TablaU2

Estadísticos descriptivos

Tratamiento	Media	Desviación estándar	N
Experimental	17,8	4,3	148
Control	11,2	5,7	114
Total	14,9	5,9	262

Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post1

Tabla U3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
2,9	1	260	,088

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño : Intersección + Pre1_Glaciares_TOTAL_273 + Tratamiento Estimaciones Variable

dependiente: Prueba Glaciares Total Post1

Apéndice V. Resultados ANCOVA prueba metacognitiva en el post-test inmediato. Seis grupos.

Tabla V1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
6 Grupos	1	EXPERIMENTAL AICLE	49
	2	CONTROL AICLE	23
	3	EXPERIMENTAL ILE	52
	4	CONTROL ILE	21
	5	CONTROL +AICLE	70
	6	EXPERIMENTAL +AICLE	45

Tabla V2

Estadísticos descriptivos

6 Grupos	Desviación		N
	Media	estándar	
EXPERIMENTAL AICLE	18,3367	4,19869	49
CONTROL AICLE	7,4783	3,94991	23
EXPERIMENTAL ILE	17,0673	4,46009	52
CONTROL ILE	6,7857	4,26489	21
CONTROL +AICLE	13,8071	5,01324	70
EXPERIMENTAL +AICLE	17,9000	4,09073	45
Total	14,8942	5,89462	260

Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post1

Tabla V3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
,682	5	254	,637

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + Pre1_Glaciares_TOTAL_273 + Grupo_2 Estimaciones

Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post1

**Apéndice W. Resultados ANCOVA de medidas repetidas prueba metacognitiva
(post-test inmediato y post-test retrasado)**

Tabla W1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
6 Grupos	1	EXPERIMENTAL AICLE	43
	2	CONTROL AICLE	20
	3	EXPERIMENTAL ILE	48
	4	CONTROL ILE	18
	5	CONTROL +AICLE	65
	6	EXPERIMENTAL +AICLE	45

Tabla W2

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error

	F	gl1	gl2	Sig.
Prueba Glaciares Total Post1	,640	5	233	,670
Prueba Glaciares Total Pre2	,814	5	233	,541

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + Pre1_Glaciares_TOTAL_273 + Grupo_2

Diseño intra-sujetos: Metacognitiva

Apéndice X. Prueba T de Student para muestras relacionadas prueba metacognitiva. Grupo experimental AICLE+

Tabla X1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Prueba Glaciares Total Post1	17,7609	46	4,15363	,61242
	Prueba Glaciares Total Pre2	16,75	46	3,645	,537

a. 6 Grupos = EXPERIMENTAL +AICLE

Tabla X2

Prueba de muestras emparejadas^a

		Diferencias emparejadas							
				95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilatera l)	
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior			
Par 1	Prueba Glaciares Total Post1 - Prueba Glaciares Total Pre2	1,01087	2,90496	,42831	,14820	1,87353	2,360	45	,023

a. 6 Grupos = EXPERIMENTAL +AICLE

Apéndice Y. Prueba T de Student para muestras relacionadas prueba metacognitiva. Grupo control AICLE+

Tabla Y1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Prueba Glaciares Total Post1	14,0882	68	4,95949	,60143
	Prueba Glaciares Total Pre2	15,66	68	4,140	,502

a. 6 Grupos = CONTROL +AICLE

Tabla Y2

Prueba de muestras emparejadas^a

		Diferencias emparejadas							
				Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar		Inferior	Superior				
Par 1	Prueba Glaciares Total Post1 - Prueba Glaciares Total Pre2	-1,57353	3,83354	,46488	-2,50144	-,64562	-3,385	67	,001

a. 6 Grupos = CONTROL +AICLE

Apéndice Z. Prueba T de Student para muestras relacionadas prueba metacognitiva. Grupo experimental AICLE

Tabla Z1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Prueba Glaciares Total Post1	18,3140	43	4,04590	,61699
	Prueba Glaciares Total Pre2	18,20	43	4,475	,682

a. 6 Grupos = EXPERIMENTAL AICLE

Tabla Z2

Prueba de muestras emparejadas^a

Par	Prueba	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
1	Prueba Glaciares Total Post1 - Prueba Glaciares Total Pre2	,11628	4,13584	,63071	-1,15655	1,38910	,184	42	,855

a. 6 Grupos = EXPERIMENTAL AICLE

Apéndice AA. Prueba T de Student para muestras relacionadas prueba metacognitiva. Grupo control AICLE

Tabla AA1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Prueba Glaciares Total Post1	7,6000	20	3,83749	,85809
	Prueba Glaciares Total Pre2	11,80	20	4,150	,928

a. 6 Grupos = CONTROL AICLE

Tabla AA2

Prueba de muestras emparejadas^a

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prueba Glaciares Total Post1 - Prueba Glaciares Total Pre2	4,20000	4,04709	,90496	-6,09410	-2,30590	4,641	19	,000

a. 6 Grupos = CONTROL AICLE

Apéndice BB. Prueba T de Student para muestras relacionadas prueba metacognitiva. Grupo experimental ILE

Tabla BB1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Prueba Glaciares Total Post1	17,3958	48	4,45302	,64274
	Prueba Glaciares Total Pre2	17,58	48	4,645	,670

a. 6 Grupos = EXPERIMENTAL ILE

Tabla BB2

Prueba de muestras emparejadas^a

Par	Prueba	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
1	Glaciares Total Post1 - Prueba Glaciares Total Pre2	,18750	3,48954	,50367	-1,20076	,82576	-,372	47	,711

a. 6 Grupos = EXPERIMENTAL ILE

Apéndice CC. Prueba T de Student para muestras relacionadas prueba metacognitiva. Grupo control ILE

Tabla CC1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Prueba Glaciares Total Post1	7,2895	19	4,24367	,97357
	Prueba Glaciares Total Pre2	7,45	19	4,654	1,068

a. 6 Grupos = CONTROL ILE

Tabla CC2

Prueba de muestras emparejadas^a

	Media	Desviación estándar	Diferencias emparejadas		95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Media de error estándar	Inferior	Superior				
Par 1									
Prueba Glaciares Total Post1 - Prueba Glaciares Total Pre2	,15789	2,76412	,63413	-1,49016	1,17437	-,249	18	,806	

a. 6 Grupos = CONTROL ILE

Apéndice DD. Resultados ANCOVA prueba metacognitiva segundo año. Grupos AICLE+ e ILE

Tabla DD1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
4 Grupos	3	EXPERIMENTAL ILE	47
	4	CONTROL ILE	18
	5	CONTROL AICLE+	66
	6	EXPERIMENTAL AICLE+	47

Tabla DD2

Estadísticos descriptivos

4 Grupos	Media	Desviación estándar	N
EXPERIMENTAL ILE	22,60	2,864	47
CONTROL ILE	9,47	4,996	18
CONTROL AICLE+	17,23	4,027	66
EXPERIMENTAL AICLE+	16,83	3,284	47
Total	17,76	5,178	178

Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post2

Tabla DD3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
6,532	3	174	,000

Variable dependiente: Prueba Glaciares Total Post2 Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a. Diseño : Intersección + Pre2_Glaciares_TOTAL_674 + Grupo_2a

Apéndice EE. Resultados ANCOVA prueba de lectura crítica. Grupos AICLE+, AICLE e ILE

Tabla EE1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
4 Grupos	3	EXPERIMENT AL ILE	44
	4	CONTROL ILE	20
	5	CONTROL AICLE+	70
	6	EXPERIMENT AL AICLE+	47

Tabla EE2

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
,865	3	177	,460

Variable dependiente: Post2_Pensamiento_critico_TOTAL_719

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + Pre2_Pensamiento_critico_TOTAL_716 + Grupo_2a

Apéndice FF. Resultados ANCOVA cuestionario de estrategias en el post-test inmediato. Experimental-control

Tabla FF1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Tratamiento	1	Experimental	145
	2	Control	122

Tabla FF2

Estadísticos descriptivos

Tratamiento	Media	Desviación estándar	N
Experimental	25,24	4,909	145
Control	24,30	3,684	122
Total	24,81	4,409	267

Variable dependiente: Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1

Tabla FF3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
5,425	1	265	,021

Variable dependiente: Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1 Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a. Diseño : Intersección + Pre1_Estrategias_lectura_TOTAL_281 + Tratamiento

Apéndice GG. Resultados ANCOVA cuestionario de estrategias en el post-test inmediato. Grupos AICLE+, AICLE e ILE

Tabla GG1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
6 Grupos	1	EXPERIMENTAL AICLE	43
	2	CONTROL AICLE	25
	3	EXPERIMENTAL ILE	51
	4	CONTROL ILE	22
	5	CONTROL +AICLE	75
	6	EXPERIMENTAL +AICLE	49

Tabla GG2

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
6,483	5	259	,000

Variable dependiente: Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño: Intersección + Pre1_Estrategias_lectura_TOTAL_281 + Grupo_2

Apéndice HH. Resultados ANCOVA cuestionario de estrategias en el post-test inmediato. Grupos experimentales AICLE+, AICLE e ILE

Tabla HH1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Grupo	1	EXPERIMENTAL AICLE	43
	3	EXPERIMENTAL ILE	51
	6	EXPERIMENTAL AICLE+	49

Tabla HH2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
EXPERIMENTAL AICLE	27,05	3,848	43
EXPERIMENTAL ILE	25,80	3,533	51
EXPERIMENTAL AICLE+	22,81	5,928	49
Total	25,15	4,878	143

Variable dependiente: Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1

Tabla HH3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
9,234	2	140	,000

Variable dependiente: Uso de estrategias de lectura en inglés Total Post1 Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + Pre1_Estrategias_lectura_TOTAL_281 + Grupo_3

Apéndice II. Resultados ANCOVA de medidas repetidas cuestionario de estrategias (post-test 1, post-test 2 y post-test 3). Grupos AICLE+ e ILE

Tabla II1

Factores intra-sujetos

Estrategias	Variable dependiente
1	Post1_Estrategias_lectura_TOTAL_282
2	Pre2_Estrategias_lectura_TOTAL_682
3	Post2_Estrategias_lectura_TOTAL_683

Medida: MEASURE_1

Tabla II2

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
4 Grupos	3	EXPERIMENTAL ILE	42
	4	CONTROL ILE	19
	5	CONTROL AICLE+	75
	6	EXPERIMENTAL AICLE+	24

Tabla II3

Prueba de esfericidad de Mauchly^a

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Greenhouse-Geisser	Épsilon ^b Huynh-Feldt	Límite inferior
Estrategias	,940	9,586	2	,008	,943	,979	,500

Medida: MEASURE_1

Prueba la hipótesis nula de que la matriz de covarianzas de error de las variables dependientes con transformación ortonormalizada es proporcional a una matriz de identidad.

a. Diseño : Intersección + Pre1_Estrategias_lectura_TOTAL_281 + Grupo_2a

Diseño intra-sujetos: Estrategias

b. Se puede utilizar para ajustar los grados de libertad para las pruebas promedio de significación. Las pruebas corregidas se visualizan en la tabla de pruebas de efectos intra-sujetos.

Apéndice JJ. Resultados ANCOVA prueba de comprensión lectora en el post-test inmediato. Grupos AICLE+, AICLE e ILE

Tabla JJ1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
6 Grupos	1	EXPERIMENTAL AICLE	43
	2	CONTROL AICLE	20
	3	EXPERIMENTAL ILE	53
	4	CONTROL ILE	24
	5	CONTROL +AICLE	72
	6	EXPERIMENTAL +AICLE	47

Tabla JJ2

Estadísticos descriptivos

6 Grupos	Media	Desviación estándar	N
EXPERIMENTAL AICLE	12,26	6,832	43
CONTROL AICLE	11,70	8,921	20
EXPERIMENTAL ILE	12,00	5,974	53
CONTROL ILE	6,71	7,843	24
CONTROL +AICLE	23,39	7,220	72
EXPERIMENTAL +AICLE	22,30	7,506	47
Total	16,56	9,368	259

Variable dependiente: Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Post1

Tabla JJ3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
1,389	5	253	,229

Variable dependiente: Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + Pre1_ComprensiónEscritaInglés_Total_93 + Grupo_2

Apéndice KK. Resultados ANCOVA prueba de comprensión oral en el post-test inmediato. Grupos AICLE+, AICLE e ILE

Tabla KK1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
6 Grupos	1	EXPERIMENTAL AICLE	43
	2	CONTROL AICLE	24
	3	EXPERIMENTAL SIN AICLE	53
	4	CONTROL SIN AICLE	24
	5	CONTROL +AICLE	76
	6	EXPERIMENTAL +AICLE	48

Tabla KK2

Estadísticos descriptivos

6 Grupos	Media	Desviación	
		estándar	N
EXPERIMENTAL AICLE	15,79	3,028	43
CONTROL AICLE	14,00	3,297	24
EXPERIMENTAL SIN AICLE	13,21	3,427	53
CONTROL SIN AICLE	10,46	3,635	24
CONTROL +AICLE	18,16	1,797	76
EXPERIMENTAL +AICLE	18,17	1,779	48
Total	15,74	3,748	268

Variable dependiente: Comprensión Oral FLYERS Total Post1

Tabla KK3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
9,849	5	262	,000

Variable dependiente: Comprensión Oral FLYERS Total Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + Pre1_ComprensiónOrallInglés_Total_111 + Grupo_2

Apéndice LL. Resultados ANCOVA prueba de comprensión oral. Grupos experimentales AICLE+, AICLE e ILE

Tabla LL1

Factores inter-sujetos

Grupo	Etiqueta de valor	N
1	EXPERIMENTAL AICLE	43
3	EXPERIMENTAL ILE	53
6	EXPERIMENTAL AICLE+	48

Tabla LL2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
EXPERIMENTAL AICLE	15,79	3,028	43
EXPERIMENTAL ILE	13,21	3,427	53
EXPERIMENTAL AICLE+	18,17	1,779	48
Total	15,63	3,514	144

Variable dependiente: Comprensión Oral FLYERS Total Post1

Tabla LL3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
12,882	2	141	,000

Variable dependiente: Comprensión Oral FLYERS Total Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño: Intersección + Pre1_ComprensiónOralInglés_Total_111 + Grupo_3

Apéndice MM. Resultados ANCOVA prueba de expresión escrita. AICLE e ILE

Tabla MM1

Factores inter-sujetos

Grupo	Etiqueta de valor	N
1	EXPERIMENTAL AICLE	39
2	CONTROL AICLE	19
3	EXPERIMENTAL ILE	52
4	CONTROL ILE	21

Tabla MM2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
EXPERIMENTAL AICLE	73,923	12,3067	39
CONTROL AICLE	70,684	5,5533	19
EXPERIMENTAL ILE	70,481	11,3137	52
CONTROL ILE	69,476	8,6609	21
Total	71,374	10,6403	131

Variable dependiente: Expresión escrita en inglés TOTAL Post 1

Tabla MM3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
2,355	3	127	,075

Variable dependiente: Expresión escrita en inglés TOTAL Post 1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño: Intersección + Pre1_296 + Grupo_2

Apéndice NN. Resultados ANCOVA de medidas repetidas expresión escrita. Grupos AICLE e ILE

Tabla NN1

Factores intra-sujetos

Comprensión_escrita	Variable dependiente
1	Post1_CompresiónEscritaInglés_Total_222
2	Pre2_CompresiónEscritaInglés_Total_495
3	Post2_CompresiónEscritaInglés_Total_624

Medida: MEASURE_1

Tabla NN2

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
4 Grupos	3	EXPERIMENTAL ILE	46
	4	CONTROL ILE	20
	5	CONTROL AICLE+	71
	6	EXPERIMENTAL AICLE+	45

Tabla NN3

Estadísticos descriptivos

	4 Grupos	Media	Desviación estándar	N
Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Post1	EXPERIMENTAL ILE	12,54	6,065	46
	CONTROL ILE	6,00	6,665	20
	CONTROL AICLE+	23,35	7,265	71
	EXPERIMENTAL AICLE+	22,09	7,603	45
	Total	18,40	9,326	182
Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre2	EXPERIMENTAL ILE	15,26	7,687	46
	CONTROL ILE	10,40	7,762	20
	CONTROL AICLE+	26,58	6,960	71
	EXPERIMENTAL AICLE+	22,40	8,004	45
	Total	20,91	9,423	182
Comprensión Escrita en inglés FLYERS TOTAL Post2	EXPERIMENTAL ILE	24,04	6,419	46
	CONTROL ILE	14,10	6,480	20
	CONTROL AICLE+	26,92	6,716	71
	EXPERIMENTAL AICLE+	23,38	8,004	45
	Total	23,91	7,869	182

Tabla NN4

Prueba de esfericidad de Mauchly^a

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Greenhouse-Geisser	Épsilon ^b Huynh-Feldt	Límite inferior
Comprensión_escrita	,999	,156	2	,925	,999	1,000	,500

Medida: MEASURE_1

Prueba la hipótesis nula de que la matriz de covarianzas de error de las variables dependientes con transformación ortonormalizada es proporcional a una matriz de identidad.

a. Diseño : Intersección + Pre1_CompresiónEscritaInglés_Total_93 + Grupo_2a

Diseño intra-sujetos: Comprensión_escrita

b. Se puede utilizar para ajustar los grados de libertad para las pruebas promedio de significación. Las pruebas corregidas se visualizan en la tabla de pruebas de efectos intra-sujetos.

Apéndice ÑÑ. Prueba T de student para muestras relacionadas comprensión lectora. Grupo experimental AICLE+ (Post-test 2 y post-test 3)

Tabla ÑÑ1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre2	22,08	50	8,119	1,148
	Comprensión Escrita en inglés FLYERS TOTAL Post2	23,20	50	8,159	1,154

a. 6 Grupos = EXPERIMENTAL +AICLE

Tabla ÑÑ2

Prueba de muestras emparejadas^a

		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior Superior			
Par 1	Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre2 - Comprensión Escrita en inglés FLYERS TOTAL Post2	-1,120	5,598	,792	-2,711 ,471	1,415	49	,163

a. 6 Grupos = EXPERIMENTAL +AICLE

Apéndice OO. Prueba T de student para muestras relacionadas comprensión lectora. Grupo control AICLE+ (Post-test 2 y post-test 3)

Tabla OO1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre2	26,41	78	6,961	,788
	Comprensión Escrita en inglés FLYERS TOTAL Post2	26,82	78	6,918	,783

a. 6 Grupos = CONTROL +AICLE

Tabla OO2

Prueba de muestras emparejadas^a

Par		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Mediana	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
1	Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre2 - Comprensión Escrita en inglés FLYERS TOTAL Post2	-,410	4,594	,520	-1,446	,625	-,789	77	,433

a. 6 Grupos = CONTROL +AICLE

Apéndice PP. Prueba T de student para muestras relacionadas comprensión lectora. Grupo experimental ILE (Post-test 2 y post-test 3)

Tabla PP1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre2	15,32	47	7,613	1,111
	Comprensión Escrita en inglés FLYERS TOTAL Post2	23,91	47	6,409	,935

a. 6 Grupos = EXPERIMENTAL ILE

Tabla PP2

Prueba de muestras emparejadas^a

		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre2 - Comprensión Escrita en inglés FLYERS TOTAL Post2	8,596	5,632	,822	-10,249	-6,942	-10,463	46	,000

a. 6 Grupos = EXPERIMENTAL ILE

Apéndice QQ. Prueba T de student para muestras relacionadas comprensión lectora. Grupo control ILE (Post-test 2 y post-test 3)

Tabla QQ1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre2	10,24	21	7,602	1,659
	Comprensión Escrita en inglés FLYERS TOTAL Post2	13,95	21	6,352	1,386

a. 6 Grupos = CONTROL ILE

Tabla QQ2

Prueba de muestras emparejadas^a

Par		Media	Desviación estándar	Diferencias emparejadas		t	gl	Sig. (bilateral)
				Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
				Inferior	Superior			
Par 1	Comprensión Escrita en inglés FLYERS Total Pre2 - Comprensión Escrita en inglés FLYERS TOTAL Post2	3,714	4,326	,944	-5,683 -1,745	3,935	20	,001

a. 6 Grupos = CONTROL ILE

Apéndice RR. Resultados ANCOVA de medidas repetidas comprensión oral. Seis grupos (Post-test 1, post-test 2 y post-test 3)

Tabla RR1

Factores intra-sujetos

Comprensión_oral	Variable dependiente
1	Post1_Compre siónOralInglés_ Total_240
2	Pre2_Compre siónOralInglés_ Total_513
3	Post2_Compre siónOralInglés_ Total_643

Medida: MEASURE_1

Tabla RR2

Factores inter-sujetos

	Etiqueta de valor	N
4 Grupos	3 EXPERIMENTAL ILE	44
	4 CONTROL ILE	19
	5 CONTROL AICLE+	75
	6 EXPERIMENTAL AICLE+	46

Tabla RR3

Estadísticos descriptivos

	4 Grupos	Media	Desviación estándar	N
Comprensión Oral FLYERS Total Post1	EXPERIMENTAL ILE	13,39	3,623	44
	CONTROL ILE	10,21	3,343	19
	CONTROL AICLE+	18,17	1,804	75
	EXPERIMENTAL AICLE+	18,22	1,685	46
	Total	16,22	3,801	184
Comprensión Oral FLYERS Total Pre2	EXPERIMENTAL ILE	14,02	4,190	44
	CONTROL ILE	8,58	4,562	19
	CONTROL AICLE+	26,20	7,002	75
	EXPERIMENTAL AICLE+	21,74	8,120	46
	Total	20,35	8,985	184
Comprensión Oral FLYERS TOTAL Post2	EXPERIMENTAL ILE	17,52	2,387	44
	CONTROL ILE	11,84	3,848	19
	CONTROL AICLE+	26,69	6,986	75
	EXPERIMENTAL AICLE+	22,76	8,282	46
	Total	21,98	8,006	184

Tabla RR4

Prueba de esfericidad de Mauchly^a

Efecto intra- sujetos	W de Mauchly	Chi- cuadrado aprox.	gl	Sig.	Greenhouse -Geisser	Épsilon ^b Huynh- Feldt	Límite inferior
Comprensión_o ral	,852	28,582	2	,000	,871	,898	,500

Medida: MEASURE_1

Prueba la hipótesis nula de que la matriz de covarianzas de error de las variables dependientes con transformación ortonormalizada es proporcional a una matriz de identidad.

a. Diseño : Intersección + Pre1_ComprensiónOralInglés_Total_111 + Grupo_2a

Diseño intra-sujetos: Comprensión_oral

b. Se puede utilizar para ajustar los grados de libertad para las pruebas promedio de significación.

Las pruebas corregidas se visualizan en la tabla de pruebas de efectos intra-sujetos.

**Apéndice SS. Prueba T de Student para muestras relacionadas comprensión oral.
Grupo experimental AICLE+ (Post-test 2 y post-test 3)**

Tabla SS1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión Oral FLYERS TOTAL Post2	23,20	50	8,159	1,154
	Comprensión Oral FLYERS Total Pre2	22,08	50	8,119	1,148

a. 4 Grupos = EXPERIMENTAL AICLE+

Tabla SS2

Prueba de muestras emparejadas^a

Par		Diferencias emparejadas							Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	
					Inferior	Superior			
1	Comprensión Oral FLYERS TOTAL Post2 - Comprensión Oral FLYERS Total Pre2	1,120	5,598	,792	-,471	2,711	1,415	49	,163

a. 4 Grupos = EXPERIMENTAL AICLE+

**Apéndice TT. Prueba T de Student para muestras relacionadas comprensión oral.
Grupo control AICLE+ (Post-test 2 y post-test 3)**

Tabla TT1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión Oral FLYERS TOTAL Post2	26,82	78	6,918	,783
	Comprensión Oral FLYERS Total Pre2	26,41	78	6,961	,788

a. 4 Grupos = CONTROL AICLE+

Tabla TT2

Prueba de muestras emparejadas^a

Par	Comprensión	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media de error	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
		Media de error	Desviación estándar	Inferior	Superior				
1	Comprensión Oral FLYERS TOTAL Post2 - Comprensión Oral FLYERS Total Pre2	,520	4,594	-,625	1,446	,789	77	,433	

a. 4 Grupos = CONTROL AICLE+

**Apéndice UU. Prueba T de Student para muestras relacionadas comprensión oral.
Grupo experimental ILE (Post-test 2 y post-test 3)**

Tabla UU1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión Oral FLYERS TOTAL Post2	17,51	45	2,361	,352
	Comprensión Oral FLYERS Total Pre2	14,09	45	4,166	,621

a. 4 Grupos = EXPERIMENTAL ILE

Tabla UU2

Prueba de muestras emparejadas^a

Par	Comprensión	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
1	Comprensión Oral FLYERS TOTAL Post2 - Comprensión Oral FLYERS Total Pre2	3,422	3,388	,505	2,404	4,440	6,776	44	,000

a. 4 Grupos = EXPERIMENTAL ILE

**Apéndice VV. Prueba T de Student para muestras relacionadas comprensión oral.
Grupo control ILE (Post-test 2 y post-test 3)**

Tabla VV1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión Oral FLYERS TOTAL Post2	11,60	20	3,899	,872
	Comprensión Oral FLYERS Total Pre2	8,45	20	4,478	1,001

a. 4 Grupos = CONTROL ILE

Tabla VV2

Prueba de muestras emparejadas^a

Par	Comprensión	Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
1	Comprensión Oral FLYERS TOTAL Post2 - Comprensión Oral FLYERS Total Pre2	3,150	4,591	1,027	1,001	5,299	3,068	19	,006

a. 4 Grupos = CONTROL ILE

Apéndice WW. Resultados ANCOVA de medidas repetidas expresión escrita. Grupo ILE (Post-test 1, post-test 2 y post-test 3)

Tabla WW1

Factores intra-sujetos

Expresión_escrita	Variable dependiente
1	Post1_Expresión_inglés_TOTAL_302
2	Pre2_Expresión_inglés_TOTAL_707
3	Post2_Expresión_inglés_TOTAL_713

Medida: MEASURE_1

Tabla WW2

Factores inter-sujetos

Tratamiento	Etiqueta de valor	N
1	Experimental	24
2	Control	16

Tabla WW3

Estadísticos descriptivos

	Tratamiento	Media	Desviación estándar	N
Expresión escrita en inglés TOTAL Post 1	Experimental	69,167	8,6473	24
	Control	69,406	9,7369	16
	Total	69,262	8,9765	40
Expresión escrita en inglés TOTAL Pre2	Experimental	75,08	16,226	24
	Control	69,50	9,259	16
	Total	72,85	13,997	40
Expresión escrita en inglés TOTAL Post 2	Experimental	81,83	9,173	24
	Control	61,50	10,708	16
	Total	73,70	13,982	40

Tabla WW4

Prueba de esfericidad de Mauchly^a

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Greenhouse-Geisser	Épsilon ^b Huynh-Feldt	Límite inferior
Expresión_escrita	,951	1,803	2	,406	,953	1,000	,500

Medida: MEASURE_1

Prueba la hipótesis nula de que la matriz de covarianzas de error de las variables dependientes con transformación ortonormalizada es proporcional a una matriz de identidad.

a. Diseño : Intersección + Pre1_Expresión_inglés_TOTAL_296 + Tratamiento
Diseño intra-sujetos: Expresión_escrita

b. Se puede utilizar para ajustar los grados de libertad para las pruebas promedio de significación. Las pruebas corregidas se visualizan en la tabla de pruebas de efectos intra-sujetos.

Apéndice XX. Prueba T de Student para muestras relacionadas expresión escrita en inglés. Grupo experimental ILE (Post-test 2 y post-test 3)

Tabla XX1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Expresión escrita en inglés TOTAL Pre2	74,72	25	15,988	3,198
	Expresión escrita en inglés TOTAL Post 2	81,48	25	9,152	1,830

a. Tratamiento = Experimental

Tabla XX2

Prueba de muestras emparejadas^a

Par		Media	Desviación estándar	Diferencias emparejadas		t	gl	Sig. (bilateral)
				Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
				Inferior	Superior			
Par 1	Expresión escrita en inglés TOTAL Pre2 - Expresión escrita en inglés TOTAL Post 2	6,760	11,780	2,356	-11,623 -1,897	2,869	24	,008

a. Tratamiento = Experimental

Apéndice YY. Prueba T de Student para muestras relacionadas expresión escrita en inglés. Grupo control ILE (Post-test 2 y post-test 3)

Tabla YY1

Estadísticas de muestras emparejadas^a

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Expresión escrita en inglés TOTAL Pre2	69,28	18	8,723	2,056
	Expresión escrita en inglés TOTAL Post 2	62,11	18	10,671	2,515

a. Tratamiento = Control

Tabla YY2

Prueba de muestras emparejadas^a

Par	Expresión	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media de error	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
		Media de error	Desviación estándar	Inferior	Superior				
1	Expresión escrita en inglés TOTAL Pre2 - Expresión escrita en inglés TOTAL Post 2	2,620	11,116	1,639	12,694	2,735	17	,014	

a. Tratamiento = Control

Apéndice ZZ. Resultados Motivación en el post-test inmediato. Seis grupos

Tabla ZZ1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Grupo	1	Experimental	113
	2	Control	84

Tabla ZZ2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
Experimental	196,5664	36,45542	113
Control	232,0238	48,05493	84
Total	211,6853	45,23716	197

Variable dependiente: Post1_motivación_TOTAL

Tabla ZZ3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
,209	1	195	,648

Variable dependiente:

Post1_motivación_TOTAL

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección +

Pre1_motivacion_TOTAL + Grupo

Tabla ZZ4

Estimaciones

Grupo	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Experimental	210,502 ^a	1,866	206,822	214,181
Control	213,278 ^a	2,192	208,955	217,600

Variable dependiente: Post1_motivación_TOTAL

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes:

Pre1_motivacion_TOTAL = 213,26904.

Tabla ZZ5

Comparaciones por parejas

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^a	95% de intervalo de confianza para diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior

Experimenta 1	Control	-2,776	2,998	,356	-8,689	3,137
Control	Experimenta 1	2,776	2,998	,356	-3,137	8,689

Variable dependiente: Post1_motivación_TOTAL

Se basa en medias marginales estimadas

a. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

Apéndice AAA. Resultados ANCOVA en la percepción del inglés en el post-test inmediato. Experimental-control

Tabla AAA1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Grupo	1	Experimental	121
	2	Control	80

Tabla AAA2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
Experimental	45,5289	7,97713	121
Control	48,1000	5,70276	80
Total	46,5522	7,25386	201

Variable dependiente: Post1_Percepcióninglés_TOTAL

Tabla AAA3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
10,819	1	199	,001

Variable dependiente: Post1_Percepcióninglés_TOTAL Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a. Diseño: Intersección + Pre1_Percepcióninglés_TOTAL + Grupo

Apéndice BBB. Resultados ANCOVA en la percepción del español en el post-test inmediato. Experimental-control

Tabla BBB1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Grupo	1	Experimental	122
	2	Control	78

Tabla BBB2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
Experimental	47,9918	8,17525	122
Control	48,7821	7,13988	78
Total	48,3000	7,77898	200

Variable dependiente: Post1_Percepcionespañol_TOTAL

Tabla BBB3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
1,471	1	198	,227

Variable dependiente: Post1_Percepcionespañol_TOTAL

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño: Intersección + Pre1_Percepcionespañol_TOTAL + Grupo

Tabla BBB4

Estimaciones

Grupo	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Experimental	48,018 ^a	,670	46,696	49,339
Control	48,742 ^a	,838	47,089	50,394

Variable dependiente: Post1_Percepcionespañol_TOTAL

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes:

Pre1_Percepcionespañol_TOTAL = 49,2750.

Tabla BBB5

Comparaciones por parejas

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^a	95% de intervalo de confianza para diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	-,724	1,073	,500	-2,840	1,392
Control	Experimental	,724	1,073	,500	-1,392	2,840

Variable dependiente: Post1_Percepcionespañol_TOTAL

Se basa en medias marginales estimadas

a. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

Tabla BBB6

Pruebas univariadas

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
Contraste	24,955	1	24,955	,456	,500	,002	,456	,103
Error	10787,681	197	54,760					

Variable dependiente: Post1_Percepciónespañol_TOTAL

F prueba el efecto de Grupo. Esta prueba se basa en las comparaciones por parejas linealmente independientes entre las medias marginales estimadas.

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

**Apéndice CCC. Resultados ANCOVA motivación en el post-test inmediato.
Grupos AICLE+ e ILE**

Tabla CCC1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Grupo	1	Experimental AICLE	45
	2	Control AICLE	22
	3	Experimental ILE	52
	4	Control ILE	19
	5	Control +AICLE	43
	6	Experimental +AICLE	16

Tabla CCC2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
Experimental AICLE	180,82	23,687	45
Control AICLE	187,14	20,504	22
Experimental ILE	187,56	15,401	52
Control ILE	188,42	14,435	19
Control +AICLE	274,26	22,860	43
Experimental +AICLE	270,13	25,969	16
Total	211,69	45,237	197

Variable dependiente: Post1_motivación_TOTAL

Tabla CCC3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
2,159	5	191	,060

Variable dependiente: Post1_motivación_TOTAL

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño: Intersección + Pre1_motivacion_TOTAL + GRUPO2

Apéndice DDD. Resultados ANCOVA “percepción del inglés” en el post-test inmediato. Grupos AICLE+, AICLE e ILE

Tabla DDD1

Factores inter-sujetos

Grupo	Etiqueta de valor	N
1	Experimental AICLE	45
2	Control AICLE	23
3	Experimental ILE	54
4	Control ILE	19
5	Control +AICLE	38
6	Experimental +AICLE	22

Tabla DDD2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
Experimental AICLE	45,4222	7,99002	45
Control AICLE	45,6522	6,35044	23
Experimental ILE	44,6111	8,59446	54
Control ILE	47,1053	6,49696	19
Control +AICLE	50,0789	4,08280	38
Experimental +AICLE	48,0000	5,90399	22
Total	46,5522	7,25386	201

Variable dependiente: Post1_Percepcióninglés_TOTAL

Tabla DDD3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
3,669	5	195	,003

Variable dependiente: Post1_Percepcióninglés_TOTAL

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño: Intersección + Pre1_Percepcióninglés_TOTAL + GRUPO2

Apéndice EEE. Resultados ANCOVA “percepción del inglés” en el post-test inmediato. Grupos experimentales AICLE+, AICLE e ILE

Tabla EEE1

Factores inter-sujetos

Grupo	Etiqueta de valor	N
1	EXPERIMENTAL AICLE	45
3	EXPERIMENTAL ILE	54
6	EXPERIMENTAL AICLE+	1

Tabla EEE2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
EXPERIMENTAL AICLE	45,42	7,990	45
EXPERIMENTAL ILE	44,61	8,594	54
EXPERIMENTAL AICLE+	41,00	.	1
Total	44,94	8,261	100

Variable dependiente: Percepción del inglés Total Post1

Tabla EEE3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
1,832	2	97	,166

Variable dependiente: Percepción del inglés Total Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño: Intersección + Pre1_Percepción_del_inglésTOTAL_275 + Grupo_3

Apéndice FFF. Resultados ANCOVA “percepción del español” en el post-test inmediato. Grupos AICLE+, AICLE e ILE

Tabla FFF1

Factores inter-sujetos

Grupo	Etiqueta de valor	N
1	Experimental AICLE	45
2	Control AICLE	23
3	Experimental ILE	53
4	Control ILE	19
5	Control +AICLE	36
6	Experimental +AICLE	24

Tabla FFF2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
Experimental AICLE	48,1556	8,38005	45
Control AICLE	48,0435	8,05932	23
Experimental ILE	46,2642	8,57131	53
Control ILE	46,5789	8,13303	19
Control +AICLE	50,4167	5,61821	36
Experimental +AICLE	51,5000	5,60279	24
Total	48,3000	7,77898	200

Variable dependiente: Post1_Percepciónespañol_TOTAL

Tabla FFF3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
1,879	5	194	,100

Variable dependiente: Post1_Percepciónespañol_TOTAL

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño: Intersección + Pre1_Percepciónespañol_TOTAL + GRUPO2

Tabla FFF4

Estimaciones

Grupo	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Experimental AICLE	48,231 ^a	1,096	46,069	50,393
Control AICLE	48,460 ^a	1,537	45,429	51,490
Experimental ILE	46,705 ^a	1,016	44,702	48,708
Control ILE	46,806 ^a	1,688	43,477	50,135
Control +AICLE	49,953 ^a	1,231	47,526	52,381
Experimental +AICLE	50,502 ^a	1,520	47,503	53,500

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes:

Pre1_Percepciónespañol_TOTAL = 49,2750.

Tabla FFF5

Comparaciones por parejas

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^a	95% de intervalo de confianza para diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental AICLE	Control AICLE	-,229	1,887	1,000	-5,836	5,378
	Experimental ILE	1,526	1,493	1,000	-2,912	5,964
	Control ILE	1,425	2,012	1,000	-4,556	7,405
	Control +AICLE	-1,723	1,649	1,000	-6,625	3,180
	Experimental +AICLE	-2,271	1,877	1,000	-7,849	3,307
Control AICLE	Experimental AICLE	,229	1,887	1,000	-5,378	5,836
	Experimental ILE	1,755	1,836	1,000	-3,702	7,212
	Control ILE	1,654	2,280	1,000	-5,123	8,430
	Control +AICLE	-1,494	1,974	1,000	-7,362	4,375
	Experimental +AICLE	-2,042	2,173	1,000	-8,500	4,416
Experimental ILE	Experimental AICLE	-1,526	1,493	1,000	-5,964	2,912
	Control AICLE	-1,755	1,836	1,000	-7,212	3,702
	Control ILE	-,101	1,967	1,000	-5,947	5,745
	Control +AICLE	-3,248	1,603	,662	-8,013	1,516
	Experimental +AICLE	-3,797	1,842	,610	-9,273	1,679
Control ILE	Experimental AICLE	-1,425	2,012	1,000	-7,405	4,556
	Control AICLE	-1,654	2,280	1,000	-8,430	5,123
	Experimental ILE	,101	1,967	1,000	-5,745	5,947
	Control +AICLE	-3,147	2,092	1,000	-9,364	3,070
	Experimental +AICLE	-3,696	2,277	1,000	-10,465	3,073
Control +AICLE	Experimental AICLE	1,723	1,649	1,000	-3,180	6,625
	Control AICLE	1,494	1,974	1,000	-4,375	7,362
	Experimental ILE	3,248	1,603	,662	-1,516	8,013
	Control ILE	3,147	2,092	1,000	-3,070	9,364
	Experimental +AICLE	-,548	1,942	1,000	-6,321	5,224
Experimental +AICLE	Experimental AICLE	2,271	1,877	1,000	-3,307	7,849
	Control AICLE	2,042	2,173	1,000	-4,416	8,500
	Experimental ILE	3,797	1,842	,610	-1,679	9,273
	Control ILE	3,696	2,277	1,000	-3,073	10,465
	Control +AICLE	,548	1,942	1,000	-5,224	6,321

Variable dependiente: Post1_Percepcionespañol_TOTAL

Se basa en medias marginales estimadas

a. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

Apéndice GGG. Resultados ANCOVA “autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita en inglés” en el post-test inmediato. Experimental-control

Tabla GGG1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Tratamiento	1	Experimental	95
	2	Control	46

Tabla GGG2

Estadísticas descriptivos

Tratamiento	Media	Desviación estándar	N
Experimental	23,01	8,315	95
Control	16,35	10,339	46
Total	20,84	9,519	141

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1

Tabla GGG3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
2,114	1	139	,148

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño : Intersección + Pre1_100 + Tratamiento

Tabla GGG4

Estimaciones

Tratamiento	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Experimental	22,345 ^a	,841	20,682	24,007
Control	17,722 ^a	1,220	15,310	20,135

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Pre1 = 19,06.

Tabla GGG5

Comparaciones por parejas

(I) Tratamiento	(J) Tratamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	4,622*	1,500	,002	1,656	7,589
Control	Experimental	-4,622*	1,500	,002	-7,589	-1,656

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

Tabla GGG6

Pruebas univariadas

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
Contraste	625,758	1	625,758	9,494	,002	,064	9,494	,864
Error	9095,298	138	65,908					

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1
 F prueba el efecto de Tratamiento. Esta prueba se basa en las comparaciones por parejas linealmente independientes entre las medias marginales estimadas.

a. Se ha calculado utilizando $\alpha = ,05$

Apéndice HHH: Resultados ANCOVA “autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés” en el post-test inmediato. Experimental-control

Tabla HHH1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Tratamiento	1	Experimental	96
	2	Control	49

Tabla HHH2

Estadísticos descriptivos

Tratamiento	Media	Desviación estándar	N
Experimental	16,19	3,106	96
Control	15,43	4,208	49
Total	15,93	3,521	145

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1

Tabla HHH3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
7,660	1	143	,006

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño: Intersección + Pre1_MetacognitivaComprensiónOralInglés_1_116 + Tratamiento

Tabla HHH4

Rangos

	Tratamiento	N	Rango promedio	Suma de rangos
Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1	Experimental	100	76,22	7621,50
	Control	49	72,52	3553,50
	Total	149		

Tabla HHH5

Estadísticos de prueba^a

	Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1
U de Mann-Whitney	2328,500
W de Wilcoxon	3553,500
Z	-,495
Sig. asintótica (bilateral)	,620

a. Variable de agrupación: Tratamiento

Tabla HHH6

Medias marginales estimadas

	Tratamiento	
	Experimental Media	Control Media
Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1	16	15

Apéndice III. Resultados ANCOVA “percepción de dificultades en las pruebas de comprensión oral” en el post-test inmediato. Experimental-control

Tabla III1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Tratamiento	1	Experimental	96
	2	Control	49

Tabla III2

Estadísticos descriptivos

Tratamiento	Media	Desviación estándar	N
Experimental	15,23	4,839	96
Control	15,55	4,393	49
Total	15,34	4,680	145

Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión oral Total Post1

Tabla III3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
,042	1	143	,838

Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión oral Total Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño: Intersección + Pret1_287 + Tratamiento

Apéndice JJJ. Resultados ANCOVA “percepción de dificultades en las pruebas de comprensión escrita” en el post-test inmediato. Experimental-control

Tabla JJJ1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Tratamiento	1	Experimental	94
	2	Control	46

Tabla JJJ2

Estadísticos descriptivos

Tratamiento	Media	Desviación estándar	N
Experimental	16,87	5,409	94
Control	18,85	4,060	46
Total	17,52	5,077	140

Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión escrita Total Post1

Tabla JJJ3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
4,600	1	138	,034

Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión escrita Total Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño: Intersección + Pre1_285 + Tratamiento

Tabla JJJ4

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Dificultades en el test de comprensión escrita Total Post1	147	17,60	5,059	7	29
Tratamiento	288	1,45	,498	1	2

Apéndice KKK. Resultados ANCOVA “autopercepción del éxito en las pruebas de Comprensión escrita en inglés” en el post-test inmediato. Grupos AICLE e ILE

Tabla KKK1

Factores inter-sujetos

Grupo		Etiqueta de valor	N
1		EXPERIMENTAL AICLE	43
2		CONTROL AICLE	22
3		EXPERIMENTAL ILE	51
4		CONTROL ILE	24

Tabla KKK2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
EXPERIMENTAL AICLE	22,05	8,864	43
CONTROL AICLE	19,77	11,439	22
EXPERIMENTAL ILE	23,57	7,713	51
CONTROL ILE	13,21	8,257	24
Total	20,73	9,465	140

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1

Tabla KKK3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
3,816	3	136	,012

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño : Intersección + Pre1_100 + Grupo_2

Apéndice LLL. Resultados ANCOVA “autopercepción del éxito en las pruebas de comprensión escrita en inglés” en el post-test inmediato. Grupo experimental AICLE y experimental ILE

Tabla LLL1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Grupo	1	EXPERIMENTAL AICLE	43
	3	EXPERIMENTAL ILE	51

Tabla LLL2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
EXPERIMENTAL AICLE	22,05	8,864	43
EXPERIMENTAL ILE	23,57	7,713	51
Total	22,87	8,249	94

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1

Tabla LLL3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
2,801	1	92	,098

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión escrita en inglés Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + Pre1_100 + Grupo_3

Apéndice MMM. Resultados ANCOVA “autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés” en el post-test inmediato. Grupos AICLE e ILE.

Tabla MMM1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Grupo	1	EXPERIMENTAL AICLE	41
	2	CONTROL AICLE	25
	3	EXPERIMENTAL ILE	53
	4	CONTROL ILE	24

Tabla MMM2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
EXPERIMENTAL AICLE	15,98	3,260	41
CONTROL AICLE	16,68	3,794	25
EXPERIMENTAL ILE	16,32	3,037	53
CONTROL ILE	14,12	4,297	24
Total	15,92	3,536	143

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1

Tabla MMM3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
2,440	3	139	,067

Variable dependiente: Autopercepción del éxito en comprensión oral en inglés Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño : Intersección + Pre1_116 + Grupo_2

Apéndice NNN. Resultados ANCOVA “percepción de dificultades en las pruebas de comprensión escrita” en el post-test inmediato. Grupos AICLE e ILE

Tabla NNN1

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Grupo	1	EXPERIMENT AL -CLIL	42
	2	CONTROL - CLIL	22
	3	EXPERIMENT AL NO CLIL	51
	4	CONTROL NO CLIL	24

Tabla NNN2

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
,995	3	135	,397

Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión escrita Total Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + Pre1_285 + Grupo_2

Apéndice ÑÑÑ. Resultados ANCOVA “percepción de dificultades en las pruebas de comprensión oral” en el post-test inmediato. Grupos AICLE e ILE

Tabla ÑÑÑ1

Factores inter-sujetos

Grupo	Etiqueta de valor	N
1	EXPERIMENTAL AICLE	41
2	CONTROL AICLE	25
3	EXPERIMENTAL ILE	53
4	CONTROL ILE	24

Tabla ÑÑÑ2

Estadísticos descriptivos

Grupo	Media	Desviación estándar	N
EXPERIMENTAL AICLE	13,32	4,519	41
CONTROL AICLE	14,52	4,244	25
EXPERIMENTAL ILE	16,74	4,650	53
CONTROL ILE	16,62	4,372	24
Total	15,35	4,703	143

Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión oral Total Post1

Tabla ÑÑÑ3

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

F	gl1	gl2	Sig.
,037	3	139	,990

Variable dependiente: Dificultades en el test de comprensión oral Total Post1

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.a.

Diseño : Intersección + Pret1_287 + Grupo_2