

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Departamento de Psicología Evolutiva



**TESIS DOCTORAL**

**El aprendizaje autorregulado en la enseñanza del inglés para la mejora de la producción escrita en el tercer ciclo de la educación primaria en la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Óscar García Gaitero**

Directores

**José Antonio Bueno Álvarez**  
**Macarena Zamorano Vita**

**Madrid, 2016**

# **UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

Facultad de Educación  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación



## **TESIS DOCTORAL**

### **EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

Óscar García Gaitero

Directores: José Antonio Bueno Álvarez  
Macarena Zamorano Vital

Madrid, septiembre de 2015



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

Facultad de Educación

Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación



**TESIS DOCTORAL**

**EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA ENSEÑANZA  
DEL INGLÉS PARA LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN  
ESCRITA EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN  
PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA  
COMUNIDAD DE MADRID**

Óscar García Gaitero

Directores: José Antonio Bueno Álvarez  
Macarena Zamorano Vital

Madrid, septiembre de 2015



*A mis incansables padres y hermano, a mis entrañables seres queridos que ya no están, a mis ilusionados tíos, primos y abuelos, a mi incondicional ex pareja Mónica y su familia.*

*A Don José Antonio Bueno Álvarez y Doña Macarena Zamorano Vital, las luces y los guías del proyecto.*

*Gracias a todos por creer en mí.*



## Índice

|   |    |
|---|----|
| RESUMEN EXTENDIDO.....  | 13 |
| EXTENDED SUMMARY.....   | 31 |
| Prólogo.....  | 49 |
| 1 Concepto de aprendizaje autorregulado.....  | 51 |
| 2 Características del aprendizaje autorregulado.....  | 55 |
| 3 Estrategias de aprendizaje: estrategias de autorregulación.....   | 59 |
| 4 El alumno “smart”.....  | 65 |
| 5 Teorías del aprendizaje autorregulado.....  | 69 |
| 6 Modelos del aprendizaje autorregulado.....  | 77 |
| 6.1 Modelo de los procesos implicados en la motivación intrínseca de B.L. McCombs.....  | 78 |
| 6.2 Modelo orientado al proceso metacognitivo-motivacional de J.G. Borkowski.....   | 79 |
| 6.3 Modelo heurístico del aprendizaje autorregulado de M. Boekaerts.....  | 80 |
| 6.4 Modelo de cuatro etapas del aprendizaje autorregulado de P.H. Winne y A.F. Hadwin.....  | 81 |
| 6.5 Modelo sociocognitivo de la autorregulación del aprendizaje de B.J. Zimmerman.....  | 83 |
| 6.6 Modelo de componentes motivacionales y cognitivo de P.R. Pintrich.....  | 84 |
| 6.7 Modelo “Planificación, Ejecución, Evaluación” (PLEJE), de Rosario, Núñez y González-Pienda.....   | 86 |
| 6.8 Modelo DIDEPRO, De la Fuente y Justicia.....  | 86 |
| 6.9 Modelo de interacciones entre la metacognición, la motivación y la emoción, en la autorregulación del aprendizaje (MASRL), de Efklides..... | 88 |
| 6.10 Síntesis.....  | 89 |
| 7 La evaluación del aprendizaje autorregulado.....  | 91 |
| 7.1 La autorregulación del aprendizaje como aptitud.....  | 92 |
| 7.1.1 Cuestionarios de autoinformes.....  | 92 |
| 7.1.1.1 Learning and Study Strategies Inventory (LASSI).....  | 92 |
| 7.1.1.2 Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).....   | 93 |
| 7.1.1.3 Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) ...  | 94 |
| 7.1.1.4 Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA).....  | 95 |
| 7.1.1.5 Components of Self-Regulated Learning (CSRL).....   | 95 |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 7.1.2   | Entrevistas estructuradas .....   | 95  |
| 7.1.3   | Juicios de profesores.....  | 96  |
| 7.2     | La autorregulación del aprendizaje como actividad o proceso .....                                   | 97  |
| 7.2.1   | Protocolos de pensamiento en voz alta .....   | 97  |
| 7.2.2   | Método de detección de errores en la tarea .....  | 97  |
| 7.2.3   | Metodología de indicios, señales o evidencias.....  | 98  |
| 7.2.4   | Medidas de observación de la ejecución en la tarea .....  | 98  |
| 8       | La enseñanza de una lengua extranjera en Educación Primaria: el inglés .....                        | 99  |
| 8.1     | Por qué aprender lenguas extranjeras en Educación Primaria: la contribución de la lingüística ..... | 104 |
| 8.2     | El inglés como una lengua franca.....   | 116 |
| 8.3     | Contribución del inglés al desarrollo de las competencias básicas .....                             | 117 |
| 8.4     | La comunicación en la clase de inglés .....   | 126 |
| 8.4.1   | Métodos y técnicas centrados en la adquisición de la competencia comunicativa .....                 | 129 |
| 8.5     | La enseñanza/educación bilingüe en primaria en la Comunidad de Madrid<br>132                        |     |
| 9       | El sistema de escritura .....   | 135 |
| 9.1     | La escritura creativa .....   | 138 |
| 9.2     | El cuento.....  | 148 |
| 9.3     | Autorregulación del proceso escritor .....  | 151 |
| 10      | Metodología .....   | 159 |
| 10.1    | Objetivo e hipótesis .....  | 159 |
| 10.2    | Diseño .....  | 159 |
| 10.3    | Participantes.....  | 159 |
| 10.4    | Instrumentos.....   | 160 |
| 10.5    | Procedimiento.....  | 161 |
| 10.6    | Análisis de datos.....  | 161 |
| 10.7    | Resultados.....   | 162 |
| 11      | Conclusiones, recomendaciones y limitaciones .....  | 173 |
| 12      | Referencias bibliográficas.....   | 177 |
| Anexo 1 | .....   | 193 |
| Anexo 2 | .....   | 197 |
| Anexo 3 | .....   | 201 |

|               |     |
|---------------|-----|
| Anexo 4 ..... | 207 |
| Anexo 5 ..... | 229 |
| Anexo 6 ..... | 287 |



## **Lista de Tablas**

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Subprocesos de autorregulación de estudiantes expertos y novatos .....                | 68  |
| Tabla 2. Resumen de las teorías sobre el aprendizaje autorregulado .....                       | 75  |
| Tabla 3. Comparación Autorregulación fases pretest (septiembre) y postest (diciembre).....     | 163 |
| Tabla 4. Correlación Autorregulación pretest (septiembre) y postest (diciembre)...             | 163 |
| Tabla 5. Muestras relacionadas Autorregulación pretest (septiembre) y postest (diciembre)..... | 164 |
| Tabla 6. Comparación Autorregulación fases pretest (diciembre) y postest (abril).              | 164 |
| Tabla 7. Correlación Autorregulación pretest (diciembre) y postest (abril).....                | 165 |
| Tabla 8. Muestras relacionadas Autorregulación pretest (diciembre) y postest (abril).<br>..... | 165 |
| Tabla 9. Comparación Autorregulación fases pretest (abril) y postest (junio) .....             | 166 |
| Tabla 10. Correlación Autorregulación pretest (abril) y postest (junio).....                   | 166 |
| Tabla 11. Muestras relacionadas Autorregulación pretest (abril) y postest (junio) ..           | 167 |
| Tabla 12. Comparación Inglés pretest (septiembre) y postest (diciembre). .....                 | 167 |
| Tabla 13. Correlación Inglés pretest (septiembre) y postest (diciembre) .....                  | 168 |
| Tabla 14. Muestras relacionadas Inglés pretest (septiembre) y postest (diciembre)<br>.....     | 168 |
| Tabla 15. Comparación Inglés pretest (diciembre) y postest (abril) .....                       | 169 |
| Tabla 16. Correlación Inglés pretest (diciembre) y postest (abril) .....                       | 169 |
| Tabla 17. Muestras relacionadas Inglés pretest (diciembre) y postest (abril) .....             | 170 |
| Tabla 18. Comparación Inglés pretest (abril) y postest (junio) .....                           | 170 |
| Tabla 19. Correlación Inglés pretest (abril) y postest (junio) .....                           | 171 |
| Tabla 20. Muestras relacionadas Inglés pretest (abril) y postest (junio) .....                 | 171 |

## **Lista de Figuras**

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 Fases cíclicas de la autorregulación. Zimmerman (2000, p. 16) | 84  |
| Figura 2 Modelo DIDEPRO  | 87  |
| Figura 3. Competencias de alumno en inglés                             | 108 |
| Figura 4 Principios psicolingüísticos del aprendizaje                  | 134 |
| Figura 5 Los tres motores de la ficción                                | 212 |
| Figura 6 Grafiti de Keep   | 216 |
| Figura 7 Grafiti de Dig  | 217 |
| Figura 8 Diagrama de separación de palabras                            | 221 |

## **RESUMEN EXTENDIDO**

### **Fundamentación teórica**

El aprendizaje autorregulado es esa inquietud incansable, ese poder o motivación que debe albergar en el alumno y llevarle a buscar siempre la mejor estrategia a la hora de estudiar para conseguir la mayor eficacia en su estudio y ser un alumno eficaz y eficiente (Roces y González, 1998).

La mayoría de los teóricos de la autorregulación conceptualizan el aprendizaje como un proceso multidimensional que involucra componentes personales (cognitivos, motivacionales y emocionales), conductuales y contextuales (Zimmerman, 1986, 1989).

Para Zimmerman (1986, 1989; Schunk y Zimmerman, 1994), el constructo de aprendizaje autorregulado puede definirse como el proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son orientados hacia el logro de sus metas, o como el proceso a través del cual las actividades dirigidas por metas son instigadas y sostenidas, produciéndose todo ello de forma cíclica (Zimmerman, 2000).

### **Metodología**

#### **Objetivo e hipótesis**

El objetivo general es llevar a cabo un programa de intervención para mejorar la competencia escritora en lengua inglesa de alumnos de Educación Primaria y su autorregulación del proceso. Las hipótesis que nos planteamos son:

**Hipótesis 1:** Existe un aumento estadísticamente significativo entre el pretest y postest en la competencia escritora de los sujetos sometidos a tratamiento.

**Hipótesis 2:** Existe un aumento estadísticamente significativo entre el pretest y postest en la autorregulación del proceso escritor en los sujetos sometidos a tratamiento.

## **Diseño**

La investigación que hemos realizado sigue un modelo de diseño cuasiexperimental para comprobar el efecto de un programa piloto para favorecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primaria. Con ese fin, hemos empleado un diseño experimental con pretest-postest, basándonos en investigaciones previas que utilizan este tipo de diseño para evaluar programas de intervención (Hernández, Rosario y Cuesta, 2010; Nocito, 2013; Núñez, Glz-Pienda y Rosario., 2006).

## **Participantes**

Los participantes de este estudio han sido 41 alumnos las clases de 5ºA y 5ºB de Educación Primaria, de un colegio público bilingüe del sur de la Comunidad de Madrid (30 hombres y 11 mujeres; edad media 10.5 años). Todos los sujetos, no anglo-parlantes de nacimiento, han venido estando escolarizados en un sistema de enseñanza bilingüe desde su entrada en el nivel de 1º de Educación Primaria, al haberse acogido el centro a esta modalidad, siguiendo las directrices legales establecidas por el gobierno regional. El grupo de alumnos se ha elegido de forma incidental, en función del agrupamiento de las distintas líneas que tiene el centro.

## **Instrumentos**

Para la evaluación de la competencia escritora en lengua inglesa, se ha utilizado un sistema de evaluación por rúbricas, que establece 7 niveles de competencia en base a una serie de criterios de desempeño, que se identifican en la producción escrita del sujeto. La metodología evaluadora seguida es comúnmente aceptada en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa (Alderson, 2005), y es la misma que se emplea en la institución Trinity College en las pruebas que lleva a cabo para la expedición de sus títulos (Trinity College, 2005). La institución usa este instrumento de evaluación por rúbricas ya que proporciona a los evaluadores unos criterios estandarizados y más objetivos de evaluar, además de un marco común a los estudiantes de idiomas de los objetivos que han de alcanzar. Estas rúbricas normalizadas por tanto facilitan la labor de establecer más fácilmente correspondencias entre los criterios empleados por la institución Trinity College y

otros organismos, por ejemplo CEFR, que miden los niveles de los estudiantes de lenguas extranjeras y así establecer criterios estandarizados y objetivos que puedan emplearse en el ámbito internacional. En el Anexo 1, se recoge la plantilla de evaluación utilizada.

Para la evaluación de la autorregulación escritora de los sujetos, debido a la práctica inexistencia de instrumentos que evalúen este aspecto específico en la edad de los sujetos objeto de la investigación (10-11 años), optamos por la construcción de uno ad hoc. El instrumento es una encuesta de autorregulación (tanto a nivel cognitivo, como conductual y ambiental) en la que los sujetos indican si llevan a cabo o no determinadas destrezas, antes durante y después del proceso escritor. Hemos optado por este formato de instrumento siguiendo las recomendaciones de McClelland y Cameron (2011); Pintrich, Wolters y Baxter (2000); Winne y Perry, (2000); Winne, Jamieson-Noel y Muis (2002). La encuesta de destrezas autorregulatorias se elaboró a partir tanto de instrumentos ya existentes, (todos los mencionados en el capítulo 7, y Cleary, 2006; Garcia-Duncan y McKeachie, 2006; Glz-Cabánach et al., 2009; Ramírez et al., 2013; Rizzo, Steinhausen y Drechsler, 2010; Samuelstuen y Bräten, 2007; Zimmerman y Bandura, 1994), como del análisis del proceso escritor, para identificar funciones que denotan autorregulación, en base los trabajos de Ferrari, Bouffard y Rainville (1998); Fidalgo et al. (2010); García y Fidalgo (2008); Graham y Harris (1997); Zimmerman y Risemberg (1997). En un primer análisis, identificamos 75 funciones, que posteriormente reducimos a 51 tras consultar a expertos en aprendizaje autorregulado (4 profesores de la Universidad Complutense del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación) como de lengua y literatura (4 profesores del de la Universidad Complutense del Departamento de Lengua y Literatura Española). En el Anexo 2, aparece el listado final.

## **Procedimiento**

En primer lugar, recién iniciado el curso 2014/15, se pidió permiso a la dirección para proceder a la implantación del programa de intervención en las dos líneas de 5º de Educación Primaria existentes en el centro (como grupos experimentales). Obtenida la autorización se procedió a enviar a los padres una carta solicitándoles su

colaboración, informándoles de lo que se iba a llevar a cabo, y manifestándoles la posibilidad de retirar la participación de su hijo/a del mismo en cuanto lo consideraran (Anexo 3).

El programa de intervención, se llevó a cabo los martes (cada dos semanas) durante 18 sesiones, de 60 minutos, en horario lectivo, los martes de 12'15 a 13'15h, desde el 16 de septiembre al 26 de Mayo. El programa se realizó durante el primer trimestre, posteriormente, se repitió en el segundo trimestre y por último en el tercer trimestre. El motivo de repetir el tratamiento era constatar nuevamente su eficacia y comprobar si los resultados mejoraban aún más. En el Anexo 4 se recoge el programa de intervención.

## **Análisis de datos**

A partir de la información obtenida en la fase anterior y teniendo en cuenta las hipótesis planteadas se procedió al análisis de los datos en función del diseño especificado como punto de partida en este estudio. Los datos han sido analizados a través del programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 22.0. Para su tratamiento y análisis, se ha utilizado la prueba paramétrica de contraste sobre diferencias de medias (medidas pareadas) a partir del estadístico t-Student y estableciendo un nivel de significación de  $p < 0.05$ .

Una vez establecida la comparación de las medias de las dos muestras relacionadas para el valor de significación indicado se concluye que hay diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre la fase pretest y posttest en el nivel de Autorregulación y en el nivel de comprensión lingüística en inglés.

Teniendo en cuenta la muestra total en los distintos momentos de este estudio, los resultados obtenidos nos indican que existen diferencias significativas entre las medias obtenidas en la dimensión de autorregulación y en la dimensión de la competencia escritora en lengua inglesa correspondientes a los momentos de pretest y posttest utilizados en esta investigación, por lo que puede afirmarse, al nivel de confianza fijado (95%) que el programa (Título) es eficaz y válido para la población de referencia.

## Resultados

Tras el análisis descriptivo los resultados obtenidos constatan la existencia de diferencias significativas entre el antes y el después de la aplicación del programa de intervención, tanto en la competencia escritora como en la autorregulación de los estudiantes. Por lo que podemos afirmar que el programa es eficaz.

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos de la comparación en autorregulación correspondiente a la fase pretest y el postest del primer trimestre escolar (fase inicial de la investigación); en ella puede observarse un incremento significativo del programa de intervención tras la ejecución inicial. (M =14,98-20,85; D.T. = 8,070-12,479).

**Estadísticos Autorregulación Trimestre I**

|                  | Media        | N  | Desv. típ.    | Error típ. de la media |
|------------------|--------------|----|---------------|------------------------|
| Par 1 Pre1/A/Sep | 14,98        | 41 | 8,070         | 1,260                  |
| Post1/A/Dic      | <b>20,85</b> | 41 | <b>12,479</b> | 1,949                  |

**Tabla 1 Comparación Autorregulación fases pretest (septiembre) y postest (diciembre)**

La Tabla 2 recoge la correlación calculada para muestras relacionadas ( $r = 0,490$ ), correspondiente a las fases pretest y primera fase postest del primer trimestre escolar para la variable autorregulación. El valor de la correlación es medio, positivo y significativo, a un nivel de confianza del 95%.

**Correlaciones Autorregulación Trimestre I**

|                                | N  | Correlación | Sig. |
|--------------------------------|----|-------------|------|
| Par 1 Pre1/A/Sep y Post1/A/Dic | 41 | <b>,490</b> | ,001 |

**Tabla 2. Correlación Autorregulación pretest (septiembre) y postest (diciembre)**

En la Tabla 3, mediante el estadístico t de Student, hace referencia a un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas en la variable de

autorregulación, donde se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $t = -3,404$ ,  $p \leq 0,002$ ) en la fase inicial de ejecución, con valores más altos en la fase posttest que en la pretest, como era de esperar; consecuentemente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa. En consecuencia, puede decirse que, estadísticamente hablando, hay diferencias significativas entre la fase pretest y posttest debidas a la ejecución del programa de intervención.

### Prueba de muestras relacionadas autorregulación Trimestre I

|                                | Diferencias relacionadas |            |                        |   |          | t             | gl | Sig. (bilat.) |
|--------------------------------|--------------------------|------------|------------------------|---|----------|---------------|----|---------------|
|                                | Media                    | Desv. típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |               |    |               |
|                                |                          |            |                        | Inferior                                      | Superior |               |    |               |
| Par 1 Pre1/A/Sep - Post1/A/Dic | -5,878                   | 11,057     | 1,727                  | -9,368  | -2,388   | <b>-3,404</b> | 40 | <b>,002</b>   |

Tabla 3. Muestras relacionadas Autorregulación pretest (septiembre) y posttest (diciembre)

La Tabla 4 indica la comparación de la variable autorregulación en el segundo trimestre del curso escolar (fase de desarrollo de la investigación), donde se observa un incremento relevante del programa de intervención tras la ejecución en desarrollo. ( $M = 22,15-24,88$ ;  $D.T. = 12,082-15,294$ ).

### Estadísticos Autorregulación Trimestre II

|                  | Media        | N  | Desv. típ.    | Error típ. de la media |
|------------------|--------------|----|---------------|------------------------|
| Par 1 Pre2/A/Dic | <b>22,15</b> | 41 | <b>12,082</b> | 1,887                  |
| Post2/A/Abr      | <b>24,88</b> | 41 | <b>15,294</b> | 2,389                  |

Tabla 4. Comparación Autorregulación fases pretest (diciembre) y posttest (abril)

La Tabla 5 detalla la correlación de las muestras relacionadas ( $r = 0,959$ ). Esto demuestra una correlación positiva y significativa durante el segundo trimestre del

curso escolar (para un nivel de confianza del 95 %), tras la ejecución en desarrollo del programa de intervención.

### Correlaciones Autorregulación Trimestre II

|                                | N  | Correlación | Sig. |
|--------------------------------|----|-------------|------|
| Par 1 Pre2/A/Nov y Post2/A/Dic | 41 | <b>,959</b> | ,000 |

**Tabla 5. Correlación Autorregulación pretest (diciembre) y postest (abril)**

En la Tabla 6, mediante el estadístico t de Student, hace referencia a un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas en la variable de autorregulación, donde se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $t = -1,135$ ;  $p \leq 0,001$ ).

### Prueba de muestras relacionadas autorregulación Trimestre II

|                                | Diferencias relacionadas |            |                        |   |          | T             | gl | Sig. (bilat.) |
|--------------------------------|--------------------------|------------|------------------------|---|----------|---------------|----|---------------|
|                                | Media                    | Desv. típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |               |    |               |
|                                |                          |            |                        | Inferior                                      | Superior |               |    |               |
| Par 1 Pre2/A/Nov - Post2/A/Dic | -2,732                   | 5,060      | ,790                   | -4,329  | -1,135   | <b>-3,457</b> | 40 | <b>,001</b>   |

**Tabla 6. Muestras relacionadas Autorregulación pretest (diciembre) y postest (abril)**

La Tabla 7 corresponde a la comparación de la autorregulación en el tercer trimestre del curso escolar (fase final de la investigación), donde se observa un incremento importante de la misma, debido al programa de intervención tras su ejecución final ( $M = 22,15-25,56$ ;  $D:T. = 12,082-15,351$ ).

### Estadísticos Autorregulación Trimestre III

|                  | Media        | N  | Desv. típ.    | Error típ. de la media |
|------------------|--------------|----|---------------|------------------------|
| Par 1 Pre2/A/Abr | <b>22,15</b> | 41 | <b>12,082</b> | 1,887                  |
| Post3/A/Jun      | <b>25,56</b> | 41 | <b>15,351</b> | 2,397                  |

**Tabla 7. Comparación Autorregulación fases pretest (abril) y postest (junio)**

En la Tabla 8 se aportan datos correspondientes a la correlación de las muestras relacionadas ( $r = 0,914$ ) para la variable autorregulación en las fases pretest y postest correspondientes al tercer trimestre del curso. El valor de la correlación es positivo y significativo tras la ejecución final del programa de intervención, al nivel de confianza al que se viene trabajando (95%).

### Correlaciones Autorregulación Trimestre III

|                                | N  | Correlación | Sig. |
|--------------------------------|----|-------------|------|
| Par 1 Pre2/A/Abr y Post3/A/Jun | 41 | <b>,914</b> | ,000 |

**Tabla 8 Correlación Autorregulación pretest (abril) y postest (junio)**

La Tabla 9, mediante el estadístico t de Student, contiene un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas en la variable de autorregulación, donde se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $t = - 3,344$ ;  $p \leq 0,002$ ) en la fase final de ejecución del programa de intervención.

**Prueba de muestras relacionadas autorregulación Trimestre III**

|                                | Diferencias relacionadas |            |                        |   |          | t             | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|--------------------------------|--------------------------|------------|------------------------|---|----------|---------------|----|------------------|
|                                | Media                    | Desv. típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |               |    |                  |
|                                |                          |            |                        | Inferior                                      | Superior |               |    |                  |
| Par 1 Pre2/A/Abr - Post3/A/Jun | -3,415                   | 6,538      | 1,021                  | -5,478  | -1,351   | <b>-3,344</b> | 40 | <b>,002</b>      |

**Tabla 9 Muestras relacionadas Autorregulación pretest (abril) y postest (junio)**

La Tabla 10 demuestra la comparación de la variable inglés entre el pretest y el postest del primer trimestre escolar (fase inicial de la investigación), donde se observa un incremento considerable del programa de intervención tras la ejecución inicial del programa de intervención para la competencia inglesa. (M = 3,98-4,54; D.T.= 1,107-1,051).

**Estadísticos de muestras relacionadas Inglés Trimestre I**

|                  | Media       | N  | Desv. típ.   | Error típ. de la media |
|------------------|-------------|----|--------------|------------------------|
| Par 1 Pre1/I/Sep | <b>3,98</b> | 41 | <b>1,107</b> | ,173                   |
| Post1/I/Dic      | <b>4,54</b> | 41 | <b>1,051</b> | ,164                   |

**Tabla 10. Comparación Inglés pretest (septiembre) y postest (diciembre)**

En la Tabla 11, se observa la correlación de las muestras relacionadas (r= 0,398). Este valor indica que se trata de una correlación positiva y significativa entre las fases pretest y postest correspondientes al primer trimestre del curso escolar, en relación con la ejecución de la variable inglés en los dos momentos indicados (con un nivel de confianza del 95 %).

### Correlaciones Inglés Trimestre I

|                              | N  | Correlación | Sig.        |
|------------------------------|----|-------------|-------------|
| Par 1 Pre1//Sep y Post1//Dic | 41 | <b>,398</b> | <b>,010</b> |

Tabla 11. Correlación Inglés pretest (septiembre) y postest (diciembre)

La Tabla 12, mediante el estadístico t de Student, contiene un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas en la dimensión de la variable inglés, donde se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $t = -3,033$ ,  $p \leq 0,004$ ) en la fase inicial de ejecución, ya que los valores del postest son mayores que los del pretest; consecuentemente, se rechaza la hipótesis nula y se admiten diferencias significativas entre las medias en inglés entre las fases pretest y postest del estudio.

### Prueba de muestras relacionadas Inglés Trimestre I

|                              | Diferencias relacionadas |            |                        |   |          | T             | gl | Sig. (bilat.) |
|------------------------------|--------------------------|------------|------------------------|---|----------|---------------|----|---------------|
|                              | Media                    | Desv. típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |               |    |               |
|                              |                          |            |                        | Inferior                                      | Superior |               |    |               |
| Par 1 Pre1//Sep - Post1//Dic | -,561                    | 1,184      | ,185                   | -,935   | -,187    | <b>-3,033</b> | 40 | <b>,004</b>   |

Tabla 12. Muestras relacionadas Inglés pretest (septiembre) y postest (diciembre)

En la Tabla 13 se muestran los resultados correspondientes a la variable inglés en el segundo trimestre del curso escolar. A partir de los valores obtenidos entre la fase pretest y postest ( $M = 4,61-4,80$ ,  $D.T. = 1,202-1,346$ ), puede comprobarse la significación del programa de intervención en inglés, tras la implementación realizada).

**Estadísticos de muestras relacionadas Inglés Trimestre II**

|                  | Media       | N  | Desv. típ.   | Error típ. de la media |
|------------------|-------------|----|--------------|------------------------|
| Par 1 Pre2/I/Dic | <b>4,61</b> | 41 | <b>1,202</b> | ,188                   |
| Post2/I/Abr      | <b>4,80</b> | 41 | <b>1,346</b> | ,210                   |

**Tabla 13. Comparación Inglés pretest (diciembre) y postest (abril)**

La Tabla 14 ilustra la correlación de las muestras relacionadas ( $r = 0,787$ ) correspondiente a la comparación en inglés de los resultados obtenidos en el segundo trimestre del curso, entre las dos fases que se indican. Esta correlación es alta, positiva y significativa, a un nivel de confianza del 95 %, lo que nos permite afirmar la relación entre los dos momentos que se indican (fase de diciembre (Pretest) y la fase de abril (Postest), tras la ejecución del programa.

**Correlaciones Inglés Trimestre II**

|                                | N  | Correlación | Sig.        |
|--------------------------------|----|-------------|-------------|
| Par 1 Pre2/I/Dic y Post2/I/Abr | 41 | <b>,787</b> | <b>,000</b> |

**Tabla 14 Correlación Inglés pretest (diciembre) y postest (abril)**

La Tabla 15 ofrece los resultados correspondientes a la diferencia de medias para muestras relacionadas en la dimensión inglés; se ha utilizado el estadístico t de Student. El valor de t obtenido ( $t = - 1,482$   $p \leq 0,146$ ) permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la negativa, por lo que se admite la influencia de la ejecución del programa en inglés entre las fases que se indican, al nivel de confianza al que se viene trabajando (95%).

### Prueba de muestras relacionadas Inglés Trimestre II

|                                | Diferencias relacionadas |            |                        |   |          | T             | gl | Sig. (bilat.) |
|--------------------------------|--------------------------|------------|------------------------|---|----------|---------------|----|---------------|
|                                | Media                    | Desv. típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |               |    |               |
|                                |                          |            |                        | Inferior                                      | Superior |               |    |               |
| Par 1 Pre2/I/Dic - Post2/I/Abr | -,195                    | ,843       | ,132                   | -,461   | ,071     | <b>-1,482</b> | 40 | <b>,146</b>   |

**Tabla 15 Muestras relacionadas Inglés pretest (diciembre) y posttest (abril)**

En la Tabla 16, se muestra la comparación de la comprensión en la competencia inglés del tercer trimestre del curso (fase final de la investigación), donde se observa un incremento significativo del programa de intervención tras la ejecución final en la variable inglés (M = 4,61-4,73; D.T. = 1,202-1,323).

### Estadísticos de muestras relacionadas Inglés Trimestre III

|                  | Media       | N  | Desv. típ. | Error típ. de la media |
|------------------|-------------|----|------------|------------------------|
| Par 1 Pre2/I/Abr | <b>4,61</b> | 41 | 1,202      | <b>,188</b>            |
| Post3/I/Jun      | <b>4,73</b> | 41 | 1,323      | <b>,207</b>            |

**Tabla 16 Comparación Inglés pretest (abril) y posttest (junio)**

La Tabla 17 presenta la correlación de las muestras relacionadas ( $r= 0,687$ ) entre las fases pretest y posttest correspondientes al tercer trimestre del curso escolar, a un nivel de confianza del 95%, tras la fase final de ejecución del programa.

### Correlaciones Inglés Trimestre III

|                                | N  | Correlación | Sig.        |
|--------------------------------|----|-------------|-------------|
| Par 1 Pre2/I/Abr y Post3/I/Jun | 41 | <b>,687</b> | <b>,000</b> |

**Tabla 17 Correlación Inglés pretest (abril) y postest (junio)**

La Tabla 18, mediante el estadístico t de Student, hace referencia a un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas en la dimensión del inglés, donde se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $t = -0,777$ ,  $p \leq 0,442$ ) en la fase final de la ejecución del programa.

### Prueba de muestras relacionadas Inglés Trimestre III

|                                | Diferencias relacionadas |            |                              |   |          | T            | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|--------------------------------|--------------------------|------------|------------------------------|---|----------|--------------|----|------------------|
|                                | Media                    | Desv. típ. | Error típ.<br>de la<br>media | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |              |    |                  |
|                                |                          |            |                              | Inferior  | Superior |              |    |                  |
| Par 1 Pre2/I/Abr - Post3/I/Jun | -,122                    | 1,005      | ,157                         | -,439   | ,195     | <b>-,777</b> | 40 | <b>,442</b>      |

**Tabla 18 Muestras relacionadas Inglés pretest (abril) y postest (junio)**

En síntesis, puede concluirse que las dos variables de este estudio aumentan de forma significativa en las tres fases como consecuencia o debido a la ejecución del programa de intervención (en su fase inicial, fase de intervención/desarrollo y fase final); no obstante, de acuerdo con los datos referidos, hay una mayor influencia en la variable autorregulación que en la variable inglés debida a la ejecución del programa.

En definitiva, todo nos lleva a afirmar que existen diferencias significativas entre las fases anteriores y posteriores a la aplicación del programa de intervención, tanto en la competencia escritora como en la autorregulación de los alumnos, por lo que podemos concluir con la afirmación en términos de eficacia del programa de ejecución utilizado en este estudio.



## **Conclusiones, recomendaciones y limitaciones**

A la vista de los resultados obtenidos y del análisis estadístico realizado, se constata la existencia de diferencias significativas antes y después de la aplicación del programa de intervención, tanto en la competencia escritora como en la autorregulación de los estudiantes, por lo que podemos afirmar que el programa es eficaz.

Así pues, se puede afirmar que el objetivo general de la tesis, que fue llevar a cabo un programa de intervención para mejorar la competencia escritora en lengua inglesa de alumnos de Educación Primaria y su autorregulación del proceso, se cumplió.

La primera hipótesis era si existía un aumento estadísticamente significativo entre el pretest y postest en la competencia escritora de los sujetos sometidos a tratamiento. Esta hipótesis se ha confirmado según los datos obtenidos en la prueba de medidas repetidas

Con respecto a la hipótesis 2, era si existe un aumento estadísticamente significativo entre el pretest y postest en la autorregulación del proceso escritor en los sujetos sometidos a tratamiento. Después del análisis estadístico, esta hipótesis se ha confirmado.

Este dato está en consonancia con las últimas investigaciones en relación con la autorregulación a la hora de escribir de Ferrari, Bouffard y Rainville (1998); Fidalgo et al. (2010); García, Fidalgo (2008); Graham y Harris (1997); Zimmerman y Risemberg (1997)

La revisión bibliográfica de este estudio de la autorregulación a la hora de escribir cuentos en inglés se apoya en las concepciones actuales, que consideran que la autorregulación del aprendizaje es la habilidad por excelencia que nos sitúa en el núcleo activo del control de la acción, y definen la autorregulación del aprendizaje como un proceso cognitivo complejo que implica la construcción de conocimientos por parte del aprendiz; el cuál se encarga de poner en marcha determinadas estrategias que le permiten crear sus conocimientos a partir de la

nueva información que está tratando de integrar. Para que el aprendizaje sea autorregulado, estas actividades se planifican previamente y se deben de controlar durante su realización. Por tanto es esencial desarrollar la capacidad de gestionar el proceso y usar distintos tipos de estrategias, tanto cognitivas como motivacionales a través de las cuales se llevan a cabo los procesos implicados en el aprendizaje, antes, durante y después de la tarea encomendada. Es necesario igualmente una regulación y un control de distintos aspectos relacionados con el contexto y la propia conducta.

En futuras investigaciones, se pretende replicar los resultados obtenidos en esta investigación en otras muestras, así como implementar el programa de intervención en otros contextos académicos. Sería igualmente interesante llevar a cabo análisis cualitativos durante la intervención para una mejor comprensión del proceso de autorregulación de los estudiantes.

Con respecto a las limitaciones del estudio, destacan las siguientes:

**Ausencia del grupo control.** Será necesario contar con él en posteriores estudios.

**Composición desigual del género de la muestra.** No hay igual número de niños y niñas. Aunque éste no era el objetivo del estudio, puede ser desarrollado en posteriores.

Respecto a las implicaciones y futuras decisiones para la investigación y la intervención, éstas son evidentes. Primero, hay una necesidad de desarrollar mediciones fiables, válidas y sensibles longitudinalmente de la autorregulación, que pueden utilizarse con diversos grupos de niños. Segundo, es importante diseñar intervenciones dirigidas a componentes claves de la autorregulación en distintos periodos del desarrollo humano, que se traducen en contextos cotidianos.

En suma, la presente investigación es el primer peldaño que sustenta una línea de trabajo dirigida a favorecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación Primaria en contextos bilingües.

Finalmente, y a manera de reflexión personal, se exponen los siguientes argumentos:

Realizar una revisión teórica e intentar un ejercicio de medición de un constructo complejo pero al mismo tiempo tan actual como es el de aprendizaje autorregulado puede, en primera instancia, parecer inútil, aburrido y extenuante, dado la enorme cantidad de información de que se dispone en la actualidad. Sin embargo, un nuevo intento por organizar y conceptualizar este cúmulo de información resulta relevante, ya que muchas de las fuentes de información de que se disponen, provienen de países angloparlantes lo que con frecuencia puede producir confusión a la hora de esclarecer los conceptos de tal manera que puedan ser utilizados en las diversas prácticas de investigación que se desarrollan en los países hispano-parlantes.

En segundo lugar, vale la pena adentrarse en este mundo complejo que es el aprendizaje humano, ya que en la actualidad se viene demandando a los estudiantes, en particular, y a los seres humanos, en general, el uso de estrategias cognitivas que les permitan continuar aprendiendo toda la vida y también estrategias de autorregulación de su propia conducta, que los haga ser sujetos más eficientes en este mundo tan cambiante y lleno de transformaciones.

Por otro lado, ya que en la práctica educativa cotidiana, los profesores pueden fácilmente reconocer a los estudiantes autorregulados, esta situación debe ser aprovechada y capitalizada por los profesores para atreverse a implementar estrategias docentes que permitan a los estudiantes desarrollar sus estrategias de autorregulación. Por otro lado, el éxito en el uso de estrategias autorreguladoras requiere retroalimentación de diferentes fuentes, y una que es fundamental es el profesor, que cuando conoce y desarrolla los principios del aprendizaje autorregulado, abre nuevas posibilidades a sus estudiantes.

En resumen, la autorregulación es un indicador crítico de los resultados sociales y académicos, y la reafirmación de estas habilidades puede ayudar a los niños en demostrar un desarrollo positivo en la vida temprana.

La redacción no se puede entender sin comprender cómo los procesos de la redacción son invocados y ordenados y cómo el entorno y comportamientos del redactor son orquestados y gestionados. Se espera que este programa de autorregulación contribuya a la evolución de los modelos de la redacción, mediante la estimulación de descripciones de los procesos de control en la redacción más plenamente desarrollada, como la promoción del interés e investigación en este campo. Espero que estas ideas y reacciones ante las mismas promuevan un diálogo activo y constructivo entre las personas interesadas en el desarrollo de la redacción y la autorregulación.

En conclusión, estamos al umbral de entender cómo la redacción se hace autorregulada. La redacción es una de las destrezas más complejas enseñadas en la escuela, y hay evidencia generalizada que es algo que se aprende mal. Según evidencia tanto a nivel bibliográfico como empírico, el desarrollo y el uso de estas destrezas valiosas requieren altos niveles de autorregulación. Finalmente, ya sabemos que la autorregulación de la redacción no es una sola capacidad sino un sistema complejo de procesos interdependientes que están estrechamente conectados a un sentido subyacente de autoeficacia como escritor. Aunque esta complejidad añade un desafío a la enseñanza de la redacción, un recuento cognitivo social de estos procesos y autocreencias pueden servir para guiar futuras líneas de investigación y desarrollo instruccional.

Pues entonces, ¿qué hace que uno sea un buen escritor? Pocos serían tan arrogantes para tratar de encontrar una respuesta completa a esta pregunta. Aún así, mientras nuestras conclusiones todavía siguen siendo algo especulativo, sugerimos que al menos lo que hace en parte que uno sea buen escritor es un amplio conocimiento retórico y lingüístico así como una apreciación clara de cómo las metas de uno en la redacción serán recibidas por la audiencia de uno. Sin embargo, los buenos escritores también escriben correctamente, con precisión y preciosamente con el fin de embrujar e informar a sus audiencias. Es esta belleza misteriosa e inefable de una frase bien escrita que es tan difícil de capturar en un estudio empírico.

# EXTENDED SUMMARY

## Theoretical Foundation

Self-regulated learning is a non-stop inquisitiveness, that power and motivation that needs to be embedded in a student so that he/she always searches for the best possible strategy in relation to studying in order to achieve the greatest efficiency in his/her studies and be an effective and efficient student (Roces and González, 1998).

The majority of the self-regulation theoreticians conceptualize learning as being a multidimensional process involving personal components (cognitive, motivational and emotional), behavioural and contextual (Zimmerman, 1986, 1989).

For Zimmerman (1986, 1989; Schunk y Zimmerman, 1994), the self-regulated construct can be defined as the process in which the students activate and maintain cognitions, behaviours and affections, all of which are oriented towards the achievement of their goals, or as the process through which goal-driven activities are instigated and maintained, all of which are produced cyclically (Zimmerman, 2000).

## Methodology

### Objective and Hypothesis

The general objective is to carry out an intervention programme for improving primary school students' writing competence in English and the corresponding self-regulation of the process. The hypotheses are as follows:

**Hypothesis 1:** There is a statistically significant increase between pre-test and post-test in the writing competence of individuals subjected to this process.

**Hypothesis 2:** There is a statistically significant increase between pre-test and post-test in the self-regulation of the writing process of individuals subjected to this process.

## **Design**

The research conducted follows a quasi-experimental design used for checking the effect of a pilot programme to favour learning self-regulation in primary school students. As such, we have used an experimental design with pre-test--post-test, based on previous researches that use this type of design for evaluating intervention programmes (Hernández, Rosario y Cuesta, 2010; Nocito, 2013; Núñez, Glz-Pienda y Rosario., 2006).

## **Participants**

The participants of this study consisted of 41 5A and 5B primary-school graders from a public, bilingual school located in the south of the Community of Madrid (30 males and 11 females with an average age of 10.5). All the subjects (non-native English speakers) have been in a bilingual education system since the first grade, since the school has been providing bilingual education since then, in line with the legal guidelines established by the regional government. The group of students were selected in a random manner, based on the grouping of the various lines in place at the school.

## **Instruments**

To evaluate the writing competence in English, a rubric-based evaluation system has been used. It comprises 7 levels of competences based on a series of performance criteria, which are identified in the writing production of the subject. The evaluation methodology used is commonly accepted within the scope of English language teaching (Alderson, 2005) and is the same one used at Trinity College in the tests it gives for issuing its diplomas (Trinity College, 2005). The institution uses this rubric-based evaluation instrument because it provides the evaluators with standardised criteria and more objectives to evaluate, in addition to a common framework for language students on the objectives they are expected to achieve. These standardized rubrics, as such, improve the task of more easily establishing the equivalences between the criteria used by Trinity College and other organisations, such as, for example, CEFR, which measure the levels of the foreign language

students and thus establish standardized criteria and objectives that may be used internationally. Annex 1 contains the evaluation template used.

To evaluate the writing self-regulation of the subjects, due to the practical inexistence of instruments available for evaluating this specific aspect in the age group of the subjects object of the research (10-11 year old children), we have opted to create an ad-hoc one. The instrument is a self-regulation survey (cognitive, behavioural and environmental) in which the subjects indicate whether or not they perform certain skills before, during and after the writing process. We have opted to use this instrument format based on the recommendations of McClelland y Cameron (2011); Pintrich, Wolters y Baxter (2000); Winne y Perry, (2000); Winne, Jamieson-Noel y Muis (2002). The self-regulatory skill survey was created using existing instruments, (all of the ones mentioned in chapter 7, and Cleary, 2006; Garcia-Duncan y McKeachie, 2006; Glz-Cabánach et al., 2009; Ramírez et al., 2013; Rizzo, Steinhausen and Drechsler, 2010; Samuelstuen and Bråten, 2007; Zimmerman and Bandura, 1994), as well as the writing process analysis used to identify functions denoting self-regulation, based on the works performed by Ferrari, Bouffard and Rainville (1998); Fidalgo et al. (2010); García and Fidalgo (2008); Graham and Harris (1997); Zimmerman and Risemberg (1997). In the first analysis, we identified 75 functions, which we later reduced to 51 after consulting with experts in self-regulated learning (4 professors from the Developmental and Educational Psychology Department at the Universidad Complutense (Madrid)) and language and literature (4 professors from the Spanish Language and Literature Department at the Universidad Complutense (Madrid)). Annex 2 contains the final listing.

## **Procedure**

First, we requested permission from the school to proceed with the implementation of the intervention programme in the existing two lines of 5th graders in the school (as experimental groups). Once we obtained the required authorisation, we proceeded to send the parents a letter requesting their collaboration. The letter explained what was going to occur and the parents were informed they could choose to remove their child (children) from the programme whenever they so desired (Annex 3).

The intervention programme was carried out in eighteen 60-minute sessions on Tuesday (every two weeks), during school hours, from 12:15 to 13:15, from September 16th to October 28th. The programme took place in the first quarter. It was then repeated in the second quarter and finally in the third quarter. The reason it was repeated was to demonstrate again its efficiency and check whether the results improved even more. Annex 4 contains in the intervention programme.

## **Data Analysis**

Based on the information obtained in the first phase and considering the hypotheses outlined, the data were analysed based on the design specified as the baseline of this study. The data were analysed using the statistic programme SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 22.0. In order to process and analyse them, the comparison parametric test on the differences between means (paired means) using the t-Student statistic and establishing a significance level of  $p < 0.05$ .

Once the comparison of the means of the two related samples was established for the indicated significance value, it was concluded that there are significant differences ( $p < 0.05$ ) between the pre-test and post-test phases in the Self-regulation level and in the linguistic comprehension level in English.

Considering the total sample in the different timeframes of this study, the results obtained indicated there were significant differences between the means obtained in the self-regulation dimension and in the writing competence dimension in English language at pre-test and post-test time used in this research; as such, it is possible to confirm, at the set confidence level (95%) that the programme (Title) is effective and valid for the reference population.

## **Results**

After the descriptive analysis, the results obtained confirmed the existence of significant differences before and after applying the intervention programme, both at the writing competence and the self-regulation levels of the students. As such, we can certify that the programme is effective.

Table 19 shows the results obtained in the comparison of self-regulation between pre-test and post-test of the first school quarter (initial phase of the research), where a considerable increment was observed in the intervention programme after the initial execution. (M =14.98--20.85, SD = 8.070--12.479).

**Statistics Self-regulation Quarter I**

|                    | Mean         | N  | SD            | Standard error of mean |
|--------------------|--------------|----|---------------|------------------------|
| Pair 1 Pre1/A/Sept | 14.98        | 41 | 8.070         | 1.260                  |
| Post1/A/Dec        | <b>20.85</b> | 41 | <b>12.479</b> | 1.949                  |

**Table 19 Comparison Self-regulation Pre-test (September) and Post-test (December)**

Table 20 contains the calculated correlation for related samples ( $r = 0.490$ ), corresponding to the pre-test phases and the first post-test phase of the first school quarter for the self-regulation variable. The correlation value is medium, positive and significant, with a confidence level of 95%.

**Correlations Self-regulation Quarter I**

|                                    | N  | Correlation | Sig. |
|------------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 Pre1/A/Sept and Post1/A/Dec | 41 | <b>.490</b> | .001 |

**Table 20. Correlation Self-regulation Pre-test (September) and Post-test (December)**

In Table 21, through the t -Student statistic, reference is made to an analysis of the differences between the mean for related samples in the self-regulation variable, where statistically significant differences were obtained ( $t = - 3.404$ ,  $p \leq 0.002$ .) in the initial execution phase, with post-test values that were greater than the pre-test values. Consequently, the null hypothesis was rejected and the alternative was accepted. Consequently, one can state that statistically speaking, there are significant differences between the pre-test and post-test phases due to the execution of the intervention programme.

### Related Sample Test Self-regulation Quarter I

|                                  | Related Differences |        |                        |   |          | t             | gl | Sig. (bilat.) |
|----------------------------------|---------------------|--------|------------------------|---|----------|---------------|----|---------------|
|                                  | Mean                | SD     | Standard error of mean | 95% Confidence level for the difference |          |               |    |               |
|                                  |                     |        |                        | Inferior                                | Superior |               |    |               |
| Pair 1 Pre1/A/Sept - Post1/A/Dec | -5.878              | 11.057 | 1.727                  | -9.368                                  | -2.388   | <b>-3.404</b> | 40 | <b>.002</b>   |

**Table 21. Related Samples Self-regulation Pre-test (September) and Post-test (December)**

Table 23 illustrates the comparison of the self-regulation variable in the second quarter (development phase of the research), where a considerable increment was observed in the intervention programme after the execution in the development phase. (M =22.15--24.88, SD = 12.082--15.294).

### Self-regulation Statistics Quarter II

|                   | Mean         | N  | SD            | Standard error of mean |
|-------------------|--------------|----|---------------|------------------------|
| Pair 1 Pre2/A/Dec | <b>22.15</b> | 41 | <b>12.082</b> | 1.887                  |
| Post2/A/Apr       | <b>24.88</b> | 41 | <b>15.294</b> | 2.389                  |

**Table 22. Comparison Self-regulation Pre-test (December) and Post-test (April)**

Table 23 details the correlation of the related samples ( $r= 0.959$ ). This demonstrates a positive and significant correlation during the second quarter (with a 95% confidence level) after the execution of the programme in the development phase.

### Correlations Self-regulation Quarter II

|                                   | N  | Correlation | Sig. |
|-----------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 Pre2/A/Nov and Post2/A/Dec | 41 | <b>.959</b> | .000 |

**Table 23. Correlation Self-regulation Pre-test (December) and Post-test (April)**

In Table 24, through the t -Student statistic, reference is made to an analysis of the differences between the means for related samples in the self-regulation variable, where statistically significant differences were obtained ( $t = - 1.135$ ;  $p \leq 0.001$ ).

### Related Sample Test Self-regulation Quarter II

|                                 | Related Differences |       |                        |   |          | T             | gl | Sig. (bilat.) |
|---------------------------------|---------------------|-------|------------------------|---|----------|---------------|----|---------------|
|                                 | Mean                | SD    | Standard error of mean | 95% Confidence level for the difference |          |               |    |               |
|                                 |                     |       |                        | Inferior                                | Superior |               |    |               |
| Pair 1 Pre2/A/Nov - Post2/A/Dec | -2.732              | 5.060 | .790                   | -4.329                                  | -1.135   | <b>-3.457</b> | 40 | <b>.001</b>   |

**Table 24. Related Samples Self-regulation Pre-test (December) and Post-test (April)**

Table 25 corresponds to the comparison of self-regulation in the third quarter (final phase of the research), where a considerable increment was observed in the same, due to the intervention programme after its final execution ( $M = 22.15-25.56$ ;  $SD = 12.082-15.351$ ).

### Self-regulation Statistics Quarter III

|                   | Mean         | N  | SD            | Standard error of mean |
|-------------------|--------------|----|---------------|------------------------|
| Pair 1 Pre2/A/Apr | <b>22.15</b> | 41 | <b>12.082</b> | 1.887                  |
| Post3/A/Jun       | <b>25.56</b> | 41 | <b>15.351</b> | 2.397                  |

**Table 25. Comparison Self-regulation Pre-test (April) and Post-test (June)**

Table 26 provides data corresponding to the correlation of the related samples ( $r = 0,914$ ) for the self-regulation variable in the pre-test y post-test phases of the third quarter. The correlation value is positive and significant after the final execution of the intervention programme, with the confidence level that has been in use (95%).

### Correlations Self-regulation Quarter III

|                                   | N  | Correlation | Sig. |
|-----------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 Pre2/A/Apr and Post3/A/Jun | 41 | <b>.914</b> | .000 |

**Table 26 Correlation Self-regulation Pre-test (April) and Post-test (June)**

Table 27, through the t -Student statistic, contains an analysis of the differences between the means for related samples in the self-regulation variable, where statistically significant differences were obtained ( $t = - 3.344$ ,  $p \leq 0.002$ .) in the final execution phase of the intervention programme.

**Related Sample Test Self-regulation Quarter III**

|                                 | Related Differences |       |                        |   |          | t             | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|---------------------------------|---------------------|-------|------------------------|---|----------|---------------|----|------------------|
|                                 | Mean                | SD    | Standard error of mean | 95% Confidence level for the difference |          |               |    |                  |
|                                 |                     |       |                        | Inferior                                | Superior |               |    |                  |
| Pair 1 Pre2/A/Apr - Post3/A/Jun | -3.415              | 6.538 | 1.021                  | -5.478                                  | -1,351   | <b>-3.344</b> | 40 | <b>.002</b>      |

**Table 27 Related Samples Self-regulation Pre-test (April) and Post-test (June)**

Table 28 illustrates the comparison of English variable between pre-test and post-test of the first quarter (initial phase of the research), where a considerable increment was observed in the intervention programme after the initial execution of the intervention programme for the English language competency. (M =3.98--4.54, SD = 1.107--1.051).

**Related Sample Statistics English Quarter I**

|                    | Mean        | N  | SD           | Standard error of mean |
|--------------------|-------------|----|--------------|------------------------|
| Pair 1 Pre1/I/Sept | <b>3.98</b> | 41 | <b>1.107</b> | .173                   |
| Post1/I/Dec        | <b>4.54</b> | 41 | <b>1.051</b> | .164                   |

**Table 28. Comparison English Pre-test (September) and Post-test (December)**

Table 29 illustrates the correlation of the related samples ( $r= 0.398$ ). This value indicates it involves a positive and significant correlation between the pre-test and post-test phases for the first quarter in relation to the execution of the English variable in the two specified time periods (with a confidence level of 95%).

### Correlations English Quarter I

|                                   | N  | Correlation | Sig.        |
|-----------------------------------|----|-------------|-------------|
| Pair 1 Pre1//Sept y<br>Post1//Dec | 41 | <b>.398</b> | <b>.010</b> |

**Table 29. Correlation English Pre-test (September) and Post-test (December)**

Table 30, through the t -Student statistic, contains an analysis of the differences between the means for related samples in the English variable dimension, where statistically significant differences were obtained ( $t = - 3.033$ ,  $p \leq 0.004$ .) in the initial execution phase, because the post-test values are greater than the pre-test values. Consequently, the null hypothesis is rejected and significant differences are admitted between the means in English between the pre-test and post-test phases of the study.

### Related Sample Test English Quarter I

|                                   | Related Differences |       |                           |  |          | T             | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|-----------------------------------|---------------------|-------|---------------------------|--|----------|---------------|----|------------------|
|                                   | Mean                | SD    | Standard<br>error of mean | 95% Confidence level<br>for the difference |          |               |    |                  |
|                                   |                     |       |                           | Inferior                                   | Superior |               |    |                  |
| Pair 1 Pre1//Sept -<br>Post1//Dec | -.561               | 1.184 | .185                      | -.935                                      | -.187    | <b>-3.033</b> | 40 | <b>.004</b>      |

**Table 30. Related Samples English Pre-test (September) and Post-test (December)**

Table 31 displays the results of the English variable in the second quarter of the school year. Based on the values obtained between the pre-test and post-test phases ( $M = 4.61-4.80$ ,  $SD = 1.202-1.346$ ), it is possible to verify the significance of the intervention programme in English after the implementation has been completed.

**Related Sample Statistics English Quarter II**

|                   | Mean        | N  | SD           | Standard error of mean |
|-------------------|-------------|----|--------------|------------------------|
| Pair 1 Pre2/I/Dec | <b>4.61</b> | 41 | <b>1.202</b> | .188                   |
| Post2/I/Apr       | <b>4.80</b> | 41 | <b>1.346</b> | .210                   |

**Table 31. Correlation English Pre-test (December) and Post-test (April)**

Table 32 illustrates the correlation of the related samples ( $r = 0.787$ ), corresponding to the comparison in English of the results obtained in the second quarter of the school year between the two indicated phases. This correlation is high, positive and significant, with a confidence level of 95%; as such, we can state the relationship between the two indicated time periods (December phase (Pre-test) and the April phase (Post-test), after the execution of the programme.

**Correlations English Quarter II**

|                                   | N  | Correlation | Sig.        |
|-----------------------------------|----|-------------|-------------|
| Pair 1 Pre2/I/Dec and Post2/I/Apr | 41 | <b>.787</b> | <b>.000</b> |

**Table 32 Correlation English Pre-test (December) and Post-test (April)**

Table 33 provides the results corresponding to the differences between the means for related samples in the English dimension. The t-Student statistic was used. The t value obtained ( $t = - 1.482$   $p \leq 0.146$ ) allows the null hypothesis to be rejected and accept the negative one; as such, the influence of the execution of the programme in English between the indicated phases is accepted, with a confidence level of 95%.

### Related Sample Test English Quarter II

|                               | Related Differences |      |                              |  |          | T             | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|-------------------------------|---------------------|------|------------------------------|--|----------|---------------|----|------------------|
|                               | Mean                | SD   | Standard<br>error of<br>mean | 95% Confidence level<br>for the difference |          |               |    |                  |
|                               |                     |      |                              | Inferio<br>r                               | Superior |               |    |                  |
| Pair 1 Pre2//Dec - Post2//Apr | -.195               | .843 | .132                         | -.461                                      | .071     | <b>-1.482</b> | 40 | <b>.146</b>      |

**Table 33 Related Samples English Pre-test (December) and Post-test (April)**

Table 34 shows the comparison of comprehension in the English competence for the third quarter of the school year (final phase of the research), where there is a significant increase of the intervention programme after the final execution in the English variable (M = 4.61-4.73; SD = 1.202-1.323).

### Related Sample Statistics English Quarter III

|                  | Mean        | N  | SD    | Standard error of<br>mean |
|------------------|-------------|----|-------|---------------------------|
| Pair 1 Pre2//Apr | <b>4,61</b> | 41 | 1,202 | <b>,188</b>               |
| Post3//Jun       | <b>4,73</b> | 41 | 1,323 | <b>,207</b>               |

**Table 34 Comparison English Pre-test (April) and Post-test (June)**

Table 35 shows the correlation of the related samples ( $r= 0.687$ ) between the pre-test and post-test phases for the third quarter of the school year, with a confidence level of 95%, after the final phase of the execution of the programme.

### Correlations English Quarter III

|                               | N  | Correlation | Sig.        |
|-------------------------------|----|-------------|-------------|
| Pair 1 Pre2//Apr y Post3//Jun | 41 | <b>.687</b> | <b>.000</b> |

**Table 35 Correlation English Pre-test (April) and Post-test (June)**

Table 36, through the t -Student statistic, references an analysis of the differences between the means for related samples in the English dimension, where statistically significant differences were obtained ( $t = - 0.777$ ,  $p \leq 0.442$ .) in the final phase of the execution of the programme.

### Related Sample Test English Quarter III

|                               | Related Differences |       |                              |   |          | T            | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|-------------------------------|---------------------|-------|------------------------------|---|----------|--------------|----|------------------|
|                               | Mean                | SD    | Standard<br>error of<br>mean | 95% Confidence<br>level for the<br>difference |          |              |    |                  |
|                               |                     |       |                              | Inferior                                      | Superior |              |    |                  |
| Pair 1 Pre2//Apr - Post3//Jun | -.122               | 1.005 | .157                         | -.439   | .195     | <b>-.777</b> | 40 | <b>.442</b>      |

**Table 36 Related Samples English Pre-test (April) and Post-test (June)**

In summary, it can be concluded that the two variables of this study increase significantly in the three phases as a consequence of or due to the execution of the intervention programme (in its initial phase, intervention/development phase and final phase). Nonetheless, based on the referenced data, there is a greater influence in the self-regulation variable than in the English variable due to the execution of the programme.

In short, everything leads to affirm that there are significant differences between the previous and subsequent phases when the intervention programme is applied, both in the writing competence and in the self-regulation of students; as such, we can conclude with the confirmation of the effectiveness of the execution programme used in this study.



## **Conclusions, Recommendations and Limitations**

Based on the results obtained and the statistical analysis conducted, it is confirmed there are significant differences before and after applying the intervention programme, both at the writing competency and the self-regulation levels of the students; therefore, we can confirm that the programme is efficient.

As such, we can confirm that the general objective of the thesis, which was to carry out an intervention programme in order to improve the writing competency in English of primary school students and their self-regulation of the process has been accomplished.

The first hypothesis was to determine if there was a statistically significant increase between pre-test and post-test in the writing competency of individuals subjected to this process. This hypothesis has been confirmed based on the data obtained in the repeated measurement test.

Regarding hypothesis 2, it was whether there was a statistically significant increase between pre-test and post-test in the self-regulation of the writing process in individuals subjected to this process. After the statistic analysis, this hypothesis was confirmed.

This piece of data is in line with the latest researches conducted in relation to self-regulation at the writing level, as per Ferrari, Bouffard and Rainville (1998); Fidalgo et al. (2010); García, Fidalgo (2008); Graham y Harris (1997); Zimmerman and Risemberg (1997)

The bibliographical review of this study on self-regulation in relation to writing stories in English is supported on the current ideas, which consider that learning self-regulation is a skill par excellence that places us in the active gravity of the control over the action and define learning self-regulation as a complex cognitive process that involves the construction of knowledge on the part of the learners, who are in charge of implementing certain strategies so that they can create their knowledge, based on the new information they are attempting to integrate. So that learning is self-regulated, these activities are planned in advance and they need to be controlled

while they are being executed. As such, it is essential to develop the ability of managing the process and to use different types of strategies, both cognitive and motivational, through which the learning-related processes are carried out, before, during and after the delegated task. Likewise, regulation and control over the various aspects related to context and the actual behaviour are required.

In future research efforts, the aim is to replicate the results obtained in this particular research in other samples, as well as implement the intervention programme in other academic contexts. It would be equally interesting to conduct qualitative analysis during the intervention to better understand the self-regulation process of students.

Regarding the limitations of the study, the following ones are particularly noteworthy:

**Absence of Control Group.** It should be included in subsequent studies.

**Unequal Gender Make-up of Sampling.** There are not an equal number of boys and girls. Even though this was not the target of the study, it could be developed in subsequent ones.

Regarding implications and future decisions for the research and intervention, these are evident. First, there is a need to develop reliable measurements, which are valid and noticeable at all levels of self-regulation and which can be used by a wide range of children groups. Second, it is important to design interventions targeted to key components of self-regulation during different human development periods, which also translates into everyday contexts.

In summary, this research is the first step that supports a line of work aimed at favouring learning self-regulation in bilingual primary school students.

Finally, the following arguments should be considered:

Carrying out a theoretical review and attempting an exercise involving the measurement of a complex construct which is at the same time so current, as is the case of self-regulated learning, can at first seem unuseful, boring and gruelling, due

to the large amount of information available presently. Nonetheless, a new attempt to organise and conceptualise this accumulation of information is relevant, because many of the sources of information available come from English-speaking countries, which may often lead to confusion in clarifying concepts so that they can be used in considerable research being conducted in Spanish-speaking countries.

Secondly, it is worthwhile delving into this complex world of human learning, because students in particular and human beings in general are currently being required to use cognitive strategies so that they can continue learning throughout their lives and also self-regulation strategies of their actual behaviour, which makes them more efficient subjects in this ever-changing world full of changes.

On the other hand, because in everyday educational practice, teachers can easily recognise self-regulated students, this situation should be taken advantage of by professors in order to implement teaching strategies so that students can develop their self-regulation strategies accordingly. On the other hand, the success in the use of self-regulatory strategies requires input from a variety of sources and one that is fundamental are teachers, who when they know and develop the principals of self-regulated learning open a whole new set of possibilities to their students.

In summary, self-regulation is a critical indicator of the social and academic results and the reaffirmation of these skills may help children demonstrate positive development at an early age.

Writing cannot be understood without comprehending how the writing processes are invoked and sorted and how the environment and behaviours of the writer are orchestrated and managed accordingly. We hope this self-regulation programme will contribute to the development of writing models, through the stimulation of more thoroughly developed descriptions of the control process in writing, as well as to the promotion of more interest in research in this field. I hope that these ideas and reactions in this respect will promote an active and constructive dialogue among people interested in the development of writing and self-regulation.

In conclusion, we are at the threshold of understanding how writing becomes self-regulated. Writing is one of the most complex skill set taught at school and there

is generalised evidence that it is something that is learned poorly. According to evidence at the bibliographical and empirical level, the development and use of these valuable skills require high levels of self-regulation. Finally, we already know that writing self-regulation is not a single ability but rather a complex system of interdependent processes that are closely linked to an underlying sense of self-efficiency as a writer. Even though this complexity adds a challenge to teaching writing, a social cognitive account of these processes and self-beliefs may serve to guide future lines of research and instructional development.

If so, what makes someone a good writer? Few would be so arrogant to attempt to find a complete response to this question. Even so, while our conclusions are still somewhat speculative, we suggest that at least in part what makes someone a good writer is an extensive rhetorical and linguistic knowledge as well as a clear appreciation of how ones objectives in writing will be received by different types of audiences. Nonetheless, good writers also write properly, with precision and beautifully in order to bewitch and inform their target audiences. It is that mysterious and indescribable beauty of a well-written phrase which is so difficult to capture in an empirical study.

## Prólogo

La sociedad está experimentando un crecimiento y unos cambios profundos. Entre otros está el rápido desarrollo de nuevas tecnologías, que exige de nuevos enfoques y principios metodológicos para el manejo, procesamiento y tratamiento de la información. Esto requiere el dominio de nuevas competencias básicas en los estudiantes de nuestra sociedad.

Los cambios en el conocimiento han dado lugar a una gran cantidad de investigaciones sobre cómo hacer el aprendizaje más eficiente. El aprendizaje autorregulado es un concepto que se ha desarrollado durante los últimos 30 años con el fin de satisfacer estas demandas (Winne, 1995). Los estudiantes autorregulados disponen de los conocimientos necesarios para aprender de forma efectiva, tanto en la escuela y más tarde en la vida. Esto implica un cambio de paradigma en la investigación sobre el aprendizaje y la instrucción, lo que lleva a un enfoque en el cual el estudiante es un agente activo en el proceso de aprendizaje.

Debido a la gran cantidad de evidencia empírica, ahora existe un consenso sobre la eficacia de la autorregulación del aprendizaje en el rendimiento académico (Winne, 1995, Zimmerman, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988), así como la motivación en el aprendizaje (Pintrich, 2000). Además, el aprendizaje autorregulado es un factor clave para el aprendizaje permanente. Proveer a los estudiantes con conocimientos y habilidades sobre cómo autorregular su aprendizaje les ayuda a mejorar su motivación, comportamiento y actividades metacognitivas con el fin de controlar su aprendizaje (Zimmerman, 1998).

Todos los estudiantes tienen el poder y la habilidad de llegar a ser *smart learners* si aprenden y emplean técnicas de autorregulación (Ashton, 1985). Gracias al programa cíclico del aprendizaje autorregulado los alumnos se autoobservan y se autoevalúan, establecen objetivos, y ajustan las estrategias según sus necesidades y el contexto de aprendizaje en concreto, mejorando así su rendimiento y resultados.



## 1 Concepto de aprendizaje autorregulado

Según la Real Academia Española de la Lengua, podemos definir autorregulación como “acción y efecto de autorregularse”, y autorregularse como “regularse por sí mismo”.

En estos últimos años han aparecido distintos términos para referirse al aprendizaje autorregulado. Entre ellos se pueden destacar distintos calificativos tales como, aprendizaje autodirigido, aprendizaje autónomo, aprendizaje independiente y autoaprendizaje. Pero ha sido el término aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*) el que ha alcanzado una mayor expansión.

Es muy importante diseccionar el concepto de aprendizaje autorregulado y analizar todos sus componentes desde todos los niveles. Por lo tanto ser un alumno autorregulado implica tener habilidades de estudio, estrategias de aprendizaje, estrategias y habilidades de autorregulación, gran automotivación, interés permanente por la formación, competencia de aprender a aprender, habilidades de pensamiento, estrategias cognitivas, hábitos de estudio, establecimiento de metas, autocontrol, autodeterminación, autogestión y capacidad de organización, entre otras habilidades.

Cada ser humano está llamado al logro de las metas que se ha propuesto y a la adecuada integración en el entorno en el que vive, al desarrollo de sus capacidades, de acuerdo a un fin propuesto, y a un estilo de vida libremente escogido. Se trata de alcanzar la madurez, ya que “apoderado el hombre de sí mismo es como efectivamente tiene el culmen inevitable de su propia realidad. Vivir es poseer, y la forma suprema de poseer es estar apoderado de sí mismo en un acto de libertad” (Zubiri, 1992, p. 153).

El aprendizaje autorregulado es esa inquietud incansable, ese poder o motivación que debe albergar en el alumno y llevarle a buscar siempre la mejor estrategia a la hora de estudiar para conseguir la mayor eficacia en su estudio y ser un alumno eficaz y eficiente (Roces y González, 1998).

Esta definición del aprendizaje autorregulado está muy relacionada con la frase de Confucio de “Si das a un hombre un pez, le alimentas un día. Por el contrario si enseñas a un hombre a pescar, le alimentas para toda la vida”. Este es el fin último del aprendizaje autorregulado.

Elaborar una definición del aprendizaje autorregulado es bastante complejo, debido especialmente a que este constructo se sitúa en la confluencia de campos como el de la motivación, la cognición y la metacognición (Flavell, 1987), cada uno de ellos con sus propios problemas definitorios, de composición y clasificación (Alexander, 1995; Boekaerts, 1996; Odlin, 1994; Roces 1995; Zimmerman, 1994).

La mayoría de los teóricos de la autorregulación conceptualizan el aprendizaje como un proceso multidimensional que involucra componentes personales (cognitivos, motivacionales y emocionales), conductuales y contextuales (Zimmerman, 1986, 1989).

Para Zimmerman (1986, 1989; Schunk y Zimmerman, 1994), el constructo de aprendizaje autorregulado puede definirse como el proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son orientados hacia el logro de sus metas, o como el proceso a través del cual las actividades dirigidas por metas son instigadas y sostenidas, produciéndose todo ello de forma cíclica (Zimmerman, 2000).

Por lo tanto, el aprendizaje autorregulado es un proceso de optimización de la persona en el desarrollo de sus capacidades. Y ese proceso de optimización debe centrarse, como elemento integrador de todas las demás, en cuatro pilares básicos, tal y como destaca el reciente informe Delors (1996):

- Aprender a ser,
- Aprender a hacer,
- Aprender a conocer, y
- Aprender a convivir.

Pilares que también se pueden sintetizar como procesos de humanización y civilización. Aprender es esencialmente construir, representar o esquematizar la realidad; conocer es manipular esas representaciones (Tébar, 2003).

Existen dos tipos reconocidos de aprendizajes autorregulados: activo y dinámico. La autorregulación dinámica es un aprendizaje subconsciente, mientras que la autorregulación activa es "consciente, intencional, con esfuerzo, y consiste en la regulación de los recursos atencionales, estrategias cognitivas y metacognitivas y recursos presumiblemente motivacionales, volitivos y de comportamiento" (Pintrich, 2000, p. 214). Así, en su síntesis de la investigación relacionada con el papel de la retroalimentación interna en la autorregulación, Butler y Winne (1995) hacen referencia a la autorregulación como un juicio, un proceso deliberado adaptativo.

Según Pintrich (2004), el aprendizaje autorregulado es una nueva herramienta intelectual que ayuda a los docentes a gestionar sus clases desde otro enfoque y otorga la facultad a los alumnos de que puedan autorregularse.

El aprendizaje autorregulado es como un tipo de aprendizaje técnico en el que el aprendiz de forma activa y responsable gestiona su cognición, conducta, afectos y motivación, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de las metas establecidas.

La mayor parte de las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado surgieron a mediados de los años '80 para abordar la cuestión de cómo los estudiantes llegan a dominar sus propios procesos de aprendizaje. Tienen sus inicios en los estudios psicológicos sobre autocontrol y desarrollo de procesos autorreguladores (Zimmerman, 1989).

Es a partir de este momento cuando se incrementa la necesidad de profundizar en la integración de los componentes cognitivos y motivacionales (afectivos y emocionales), para poder determinar su influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento académico.

Las investigaciones en esta área han ido creciendo considerablemente desde entonces, en el sentido de irse haciendo cada vez más exhaustivas en relación a algunos de los factores con los que se le ha relacionado.

Según Pintrich y DeGroot (1990) pueden distinguirse tres componentes del aprendizaje autorregulado, especialmente relevantes para el rendimiento académico:

1. En primer lugar, el aprendizaje autorregulado incluye estrategias metacognitivas de los alumnos, dirigidas a la planificación, control y modificación de su cognición.
2. En segundo lugar, el manejo y control por parte de los alumnos del esfuerzo implicado en las tareas académicas, constituye otro elemento importante.
3. En tercer lugar otro aspecto destacable del aprendizaje autorregulado, son las estrategias cognitivas que los alumnos utilizan para aprender, recordar y comprender el material.

El mero conocimiento de estas estrategias cognitivas y metacognitivas resulta insuficiente, cuando lo que se busca es promover el aprendizaje y el logro académico en los estudiantes, ya que éstos deben estar motivados para utilizar dichas estrategias, así como para regular su cognición y esfuerzo (Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990), es que la calidad del aprendizaje y de los procesos de pensamiento asociados a él, no puede ser descrita únicamente en términos meramente cognitivos: debe tenerse en cuenta, además, la disposición motivacional del sujeto que aprende.

Beltrán (1995) destaca que, a pesar de que uno de los objetivos más deseables a nivel educativo consiste en desarrollar las capacidades de cada sujeto, ofreciéndoles un buen repertorio de estrategias que mejoren sus resultados, hay que reconocer que estas capacidades pueden resultar ineficaces, si no van acompañadas de las disposiciones que hagan viable su ejercicio.

## 2 Características del aprendizaje autorregulado

Suárez y Fernández (2004), proponen siete características fundamentales del aprendizaje autorregulado:

- El aprendizaje autorregulado representa el fin último del aprendizaje. Según Zimmerman (2001), la autorregulación constituye la cuarta y última fase del desarrollo de destrezas cognitivo-motrices complejas. La primera fase es la de *observación* de un modelo experto. La *imitación* constituye la segunda fase, la cual puede ir acompañada del feedback proporcionado por el modelo. La tercera fase es la de *autocontrol* en la que el estudiante aprende por sí mismo a ejecutar la destreza de forma rutinaria. Y, por último, la fase de *autorregulación* en la que el estudiante adapta la destreza en función de los cambios del contexto.
- El aprendizaje autorregulado incluye actividades tales como establecer metas académicas; supervisar la ejecución; atender y concentrarse ante las instrucciones; utilizar estrategias afectivas para organizar, codificar y repetir la información a recordar; establecer un entorno de trabajo productivo y utilizar los recursos de forma efectiva; mantener creencias positivas sobre las propias capacidades, el valor del aprendizaje, los factores de influencia sobre el aprendizaje y resultados anticipados de las acciones; y experimentar orgullo y satisfacción con el propio esfuerzo (Zimmerman, 1994).
- Cuando el término autorregulación se pretende usar como un constructo explicativo aparecen dificultades. La dificultad surge cuando tenemos en cuenta que todo acto cognitivo tiene consecuencias motivacionales y que posteriormente esas consecuencias potencian futuras acciones autorreguladoras, existiendo así relaciones bidireccionales entre el aprendizaje y la motivación (Boekaerts, 1996; Borkowski, Estrada, Milstead y Hale, 1989).

- El aprendizaje autorregulado tiene un carácter complejo. Tal es así que habitualmente se hace referencia a una conceptualización que resulta limitada sobre los aspectos que comprende.
- Es en el propio estudiante y no en otras personas (padres o profesores) donde debe surgir el control de sus acciones, Zimmerman y Kitsankas (1997), sugiere que el criterio de elección o control por parte del individuo es esencial para el ejercicio de la autorregulación.
- El aprendizaje autorregulado implica un proceso de desarrollo en su adquisición. Para Roces (1995) debido a que el aprendizaje autorregulado está básicamente formado de conocimientos, creencias y destrezas de aprendizaje, éste es maleable en respuesta a las influencias del entorno. Así el aprendizaje autorregulado se va formando cuando los aprendices se implican en las experiencias instruccionales.
- El desarrollo de un proceso de aprendizaje autorregulado se relaciona con las características de la tarea. Esta característica está especialmente relacionada con el conocimiento del campo de estudio, el tipo de tarea y el interés que el estudiante tiene por ella.

Además de las características anteriores se pueden señalar también otras. Según Zimmerman (2001) la mayoría de las definiciones del aprendizaje autorregulado requieren el uso intencionado de procesos específicos, estrategias o respuestas, por parte de los estudiantes, para elevar su rendimiento académico. En todas las definiciones, se asume como primera característica que los estudiantes se dan cuenta de la utilidad potencial de los procesos de autorregulación en la mejora de su logro académico.

Por otro lado, una segunda característica, que se asume en la mayoría de las definiciones de autorregulación, es la retroalimentación auto orientada durante el proceso de aprendizaje. Este círculo de retroalimentación se refiere a un proceso cíclico en el cual los estudiantes supervisan la efectividad de sus métodos de aprendizaje o estrategias, y responden a esta retroalimentación de diversas formas, desde cambios encubiertos en sus autopercepciones, hasta otros más evidentes en su comportamiento, como reemplazar unas estrategias de aprendizaje por otras (Zimmerman, 2001).

Otra, la tercera característica común, es una descripción de cómo y por qué los estudiantes eligen usar determinados procesos autoregulatorios, estrategias y respuestas. Es importante mencionar que es en esta característica de la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado en la que los teóricos difieren sobremanera.

Finalmente, Zimmerman (2001) considera que la mayoría de los teóricos asumen que los esfuerzos de los estudiantes por autorregularse en su aprendizaje académico, requieren generalmente de un tiempo de preparación, vigilancia y perseverancia ya que si los resultados de estos esfuerzos no son lo suficientemente atractivos para los estudiantes, estos no estarán motivados para autorregularse.



### **3 Estrategias de aprendizaje: estrategias de autorregulación**

Algunos alumnos tienen bastantes limitaciones a la hora de enfrentarse a la resolución de ciertas tareas o ejercicios. En general esas limitaciones no están relacionadas con deficiencias cognitivas sino con deficiencias a la hora de planificar, revisar la tarea o no elegir la estrategia adecuada a emplear. Por lo tanto, pese a tener los recursos cognitivos adecuados, a veces el aprendizaje del alumno no se desarrolla de forma óptima o significativa.

Para Derry y Murphy (1986) las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por un individuo en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos. Para Weinstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje son cualquier actividad utilizada por el estudiante durante su proceso de aprendizaje con el fin de optimizarlo.

Existen una serie de connotaciones esenciales del concepto de estrategia de aprendizaje que son citadas de forma jerarquizada (Garner, 1988): determinación de una meta, control de la actividad cognitiva por parte del alumno y articulación de las diferentes fases.

Existen diferentes tipos de estrategias de aprendizaje según el concepto y la definición de distintos autores. Para Jones (1986) por ejemplo existen tres tipos de estrategias: las estrategias de codificación (nombrar, repetir, elaborar, ideas clave de un párrafo), generativas (parfrasear y elaborar el material por medio de metáforas e inferencias) y constructivas (razonamiento, transformación y síntesis).

Una de las clasificaciones más completas es la de Beltrán (1995). Este autor distingue, por un lado, las estrategias cognitivas y por otro las estrategias metacognitivas. Dentro de las estrategias cognitivas se encuentran las correspondientes a los procesos de:

1. Sensibilización (control emocional, formación, búsqueda de éxito, etc.);
2. Atención (global, selectiva y sostenida);
3. Adquisición (selección, repetición, organización y elaboración);
4. Personalización (autorregulación, pensamiento crítico y creatividad);
5. Recuperación (búsqueda dirigida, búsqueda al azar);
6. Transfer (alto nivel, bajo nivel);
7. Evaluación (inicial, final, normativa, etc.).

Las estrategias cognitivas son aquellas estrategias que los estudiantes utilizan para ayudar a recordar y acceder a la información con el objetivo de mejorar la capacidad de aprendizaje (McCombs, 1988; Pintrich et al., 1991). Según Pintrich y DeGroot (1990) las estrategias cognitivas constituyen uno de los componentes del aprendizaje autorregulado.

Las estrategias que utiliza el alumno influyen sobre cómo procesa la información y el tipo de aprendizaje a que da lugar. Diferentes tipos de estrategias cognitivas han sido destacadas en la literatura. Según Weinstein y Mayer (1986), se pueden considerar cuatro estrategias cognitivas: estrategia de repetición, estrategia de selección, estrategia de organización y estrategia de elaboración.

“La gestión del tiempo, el entorno de estudio o la ayuda de profesores y compañeros, son estrategias de autorregulación que permitirá al estudiante una mejor adaptación al contexto y posibilita su modificación para adecuarlo a sus objetivos y necesidades propias” (Rodríguez et al., 2002, p.117).

a) En relación a la gestión del tiempo

“En la gestión del tiempo se deben de considerar tres procesos esenciales: el establecimiento de metas, la planificación de la actividad, y la programación” (p.147).

Así pues una correcta gestión del tiempo está estrechamente unida al establecimiento de metas realistas vinculadas al proceso. Una de las primeras dificultades con las que se encuentra un estudiante es

la falta de conciencia en torno a cómo emplear y distribuir su tiempo de trabajo académico. Para una gestión eficaz del tiempo los estudiantes deberían plantearse metas de estudio concretas y realistas, atribuir los resultados al uso de estrategias y sentirse eficaces para desarrollar una tarea en el tiempo asignado. Una posible actuación sería llevar un diario de actividades para favorecer un posterior análisis del mismo ya que facilita la reflexión de cómo emplean el tiempo y en qué lo emplean. Una segunda dificultad es el pobre conocimiento que evidencian los estudiantes en torno al tiempo que requieren las actividades que se les encomiendan. Para ello sugieren facilitar el tiempo que les puede llevar alcanzar las metas y los progresos que se persiguen con el desarrollo de la actividad, o que ellos mismos lo analicen por medio de formularios o anotaciones de cuando empiezan y cuando finalizan la tarea.

b) En relación a la búsqueda de ayuda

Solicitar ayuda es una estrategia que se sobreentiende como necesaria en el proceso de aprendizaje del alumno, ya que es casi imposible que las dificultades no se presenten en el trayecto académico. Sin embargo la búsqueda de ayuda puede estar relacionada con connotaciones negativas, como la falta de competencia en el desarrollo de una tarea, por lo que muchos alumnos tienden a no pedir ayuda aunque la necesiten para evitar ser calificados (de una manera equivocada) de poco capaces o dependientes. Es por ello que algunos estudiantes, aunque son conscientes de necesitar ayuda, deciden no pedirla. Es un error considerar que el alumno autorregulado como aquél que desarrolla en grado máximo su autonomía y no necesita de la ayuda de los otros, de hecho, los estudiantes que alcanzan el éxito se dedican a solicitar ayuda entre sus compañeros y profesores con relativa frecuencia. El motivo principal es que este estudiante de una manera adaptativa se asegura la autonomía en un futuro próximo, puesto que entre sus razones principales a la hora de solicitar ayuda no se encuentra la realización inmediata de la tarea, sino superar un

obstáculo que le dé acceso al aprendizaje y dominio de la misma, lo que le permitirá poder realizar las tareas de manera independientemente y eficaz a largo plazo. En definitiva, el estudiante exitoso considera más eficiente solicitar ayuda a quién realmente es competente en la materia y puede ayudarle en su empeño de avanzar en el dominio de la tarea que pretende realizar, que no solicitar ayuda y trabajar de manera persistente, pero disfuncional e ineficaz.

Solicitar ayuda puede considerarse una estrategia propia de la voluntad que ayuda al sujeto a proteger la intención de aprender cuando se enfrenta con alternativas como la distracción o el abandono, y en cierto sentido tener la conciencia de necesitar ayuda requiere ser capaz de reflexionar sobre la propia comprensión y también sobre quién puede ofrecernos esa ayuda, por lo que es una estrategia también social. Así pues “la decisión real de solicitar ayuda está fuertemente influenciada por factores sociales y motivacionales y parece interesante reconocer que el estudiante que no pide ayuda cuando la necesita está situado en una clara desventaja a la hora de aprender y de rendir” (Rodríguez et al., 2002, p.150). El aprendizaje autorregulado no siempre es consciente, complejo o metacognitivo. Sino que también se desarrolla como otras habilidades hasta un nivel donde es automático y parece simple y natural. Los orígenes de esta conducta automática pueden, sin embargo, estar realmente en lo profundo del sujeto, desde la autorregulación inconsciente del conocimiento, y las habilidades y creencias que han sido integradas a través de las experiencias de aprendizaje a lo largo de un período de tiempo.

Desde un punto de vista socio-cognitivo, Zimmerman (2000), ha identificado cuatro niveles en el desarrollo de las habilidades de autorregulación:

- **Nivel de observación.** Este nivel ocurre cuando el estudiante puede captar las principales características de la habilidad o la estrategia mientras observa un modelo que aprende o se desempeña.
- **Nivel de imitación.** En este nivel el estudiante imita un estilo o patrón general de un modelo con apoyo social. El modelo puede animar al estudiante

a lograr aproximaciones al desempeño deseado proporcionándole guía, retroalimentación y reforzamiento social durante la práctica.

- **Nivel de autocontrol.** Ocurre cuando el estudiante desempeña una habilidad con maestría en un ambiente estructurado incluso en ausencia del modelo. El uso de la habilidad depende ahora de un modelo internalizado, que son los estándares del desempeño del modelo, como por ejemplo, los recuerdos mentales o verbales.

- **Nivel de autorregulación de las habilidades.** Este nivel es alcanzado cuando el estudiante puede de manera sistemática, adaptar su desempeño a las condiciones personales y contextuales cambiantes. El estudiante es capaz de cambiar el uso de tareas estratégicas y hacer ajustes basados en varias condiciones. Ya no depende del modelo. El estudiante posee creencias de autoeficacia que determinan la motivación necesaria para sostener este nivel de autorregulación de las habilidades. El perfeccionamiento de las habilidades de autorregulación significa que el estudiante no necesita poner mucha atención al proceso de aprendizaje, pero puede poner su atención en los resultados.

Es importante desarrollar la autorregulación de los estudiantes y sus habilidades, para fortalecerlos y lleguen a ser unos aprendices efectivos para toda la vida (Paris y Newman, 1990; Pintrich y De Groot, 1990; Schunk y Zimmerman, 1994). Al incrementar la percepción personal de control de los estudiantes se producen resultados positivos. Esto también incrementa la probabilidad de adoptar estrategias y habilidades para ser usadas en nuevas situaciones (Ruohotie, 2000).

Es así que el aprendizaje de una estrategia de autorregulación comienza con una extensa guía social que sistemáticamente es reducida a medida que va adquiriendo la habilidad de autorregulación (Puustinen y Pulkkinen, 2001). No es necesario avanzar a través de los cuatro niveles del perfeccionamiento de una competencia de autorregulación, ya que existe evidencia de que la velocidad y calidad del desarrollo autorregulado de los estudiantes puede ser fortalecido

significativamente si los estudiantes proceden de acuerdo con un orden de desarrollo multinivel.

Ahora bien, no siempre se produce este deseable proceso evolutivo, sino que muchos estudiantes, directamente, fracasan en la implementación de las estrategias de autorregulación.

## **4 El alumno “smart”**

Las teorías del aprendizaje autorregulado pretenden explicar y describir como un estudiante en particular aprende y tiene logros, a pesar de aparentes limitaciones en sus habilidades mentales, sus antecedentes socioeconómicos o en la calidad de sus ambientes educativos. Por otro lado, estas teorías también buscan explicar y describir por qué un estudiante puede fallar en sus logros académicos, a pesar de aparentes ventajas en esas mismas características.

A diferencia de otros puntos de vista anteriores sobre el aprendizaje, las teorías del aprendizaje autorregulado asumen que los estudiantes pueden:

1. Incrementar personalmente sus habilidades para aprender, a través del uso selectivo de estrategias metacognitivas y motivacionales;
2. Seleccionar proactivamente, estructurar, e incluso, crear ambientes de aprendizajes ventajosos; y
3. Jugar un rol importante en la selección de la forma y la cantidad de instrucción que ellos necesitan.

Con la intención de esclarecer aún más el concepto de aprendizaje autorregulado, al menos en la práctica, los teóricos han hecho descripciones exhaustivas de las características de los estudiantes que autorregulan su aprendizaje escolar, en base a los diversos resultados de investigaciones empíricas. Zimmerman (1986, 1990) afirma que un estudiante puede ser descrito como autorregulado en el grado en el que es metacognitiva, motivacional y conductualmente participe activo en sus propios procesos de aprendizaje.

En la mayoría de las definiciones teóricas del aprendizaje autorregulado suelen encontrarse, explícita o implícitamente, características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje (Boekaerts, 1999; Schunk y Zimmerman, 1994):

1. Son conscientes de la utilidad del proceso de autorregulación de cara a potenciar el éxito académico;
2. Conceden gran importancia a la utilización de estrategias de aprendizaje;
3. Supervisan la eficacia de sus métodos y estrategias de aprendizaje, y responden a esta información de diversas formas, que pueden ir desde la modificación de sus autopercepciones hasta la sustitución de una estrategia por otra que se consideran más eficaz;
4. Tienen motivos para implicarse en la puesta en marcha de procesos, estrategias o respuestas autorreguladas;
5. Formulan metas, que a su vez depende de procesos tales como los autoesquemas, la autoeficacia y el valor que se da al éxito académico;
6. No aprenden a autorregularse de una vez para siempre sino que pasa por distintas etapas, mediante instrucción y práctica repetida, a través de múltiples experiencias en diferentes contextos.

Comparados con los estudiantes de bajo rendimiento, los de alto rendimiento reportan tener más metas específicas de aprendizaje, usar más estrategias de aprendizaje, supervisar más frecuentemente sus progresos en el aprendizaje y de manera más sistemática, adaptar sus esfuerzos basándose en los resultados del mismo. Los estudiantes exitosos académicamente se sienten autoeficaces y personalmente responsables del control de su proceso académico.

Diversos autores (Pintrich y DeGroot, 1990; Pressley, 1995; Schunk y Zimmerman, 1994) han establecido el papel fundamental que tienen las actividades específicas de autorregulación, que utilizan los estudiantes exitosos para aprender.

Más aún, en la práctica, los profesores pueden reconocer a los estudiantes autorregulados fácilmente dentro de sus aulas. En términos generales estos estudiantes hacen comentarios, preguntan, y están listos para resolver problemas; admiten cuando no conocen la respuesta a alguna cuestión, o si no entienden las

ideas del profesor. No tienen miedo a fracasar e incluso si llegan a tal extremo aprenden de esta situación.

Adicionalmente, las evidencias empíricas muestran que existe una relación positiva entre los resultados académicos y las características de los estudiantes como aprendices autorregulados (Pintrich y DeGroot, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

Diversos autores (Pintrich y DeGroot, 1990; Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986) han probado que existe un conjunto de habilidades autorregulatorias, que son altamente predictivas del éxito académico de los estudiantes y que pueden enseñarse (Zimmerman, 1995).

Aunque todos los estudiantes tienden a autorregular su propio aprendizaje y desempeño de alguna manera, existen diferencias importantes en cuanto a las creencias y métodos de aprendizaje entre los estudiantes.

Zimmerman (1998) propone un esquema muy completo de las diferencias encontradas en cuanto a los subprocesos del aprendizaje autorregulado entre los estudiantes autorregulados exitosos y estudiantes novatos en la autorregulación. Los estudiantes poco autorregulados, no es que no tengan metas si no que sus metas son de escasa calidad. Tienden a ser poco específicas y distantes, lo cual conduce a un pobre desempeño, o control voluntario, y se limitan a formas de autoreflexión (Zimmerman, 1998). Estos estudiantes tienen poca autoeficacia y tratan, por ejemplo, de evadir situaciones de aprendizaje donde su desempeño, será evaluado y comparado con el de otros. Tienen dificultades para interesarse por la materia, o la competencia que tienen que adquirir, y atribuyen sus problemas a factores externos, como por ejemplo lo aburrido de la tarea. Manifiestan dificultades para concentrarse y luchar contra los pensamientos distractores. La elección de sus estrategias de aprendizaje se realiza mediante el ensayo y el error, y pueden en algunos casos, protegerse intencionalmente del fracaso mediante el retraso de las tareas o no haciéndolas directamente. En el otro lado, según Núñez (2010), los estudiantes exitosos en el uso de los procesos autoregulatorios, tienen metas de aprendizaje y desempeño, y están orientados a la tarea. Tienen un nivel alto de autoeficacia, que

le conduce a una alta motivación, a aprender y a una efectiva autorregulación. Muestran un genuino interés intrínseco en la tarea y buscan oportunidades, ponen esfuerzo en aprender, y no se ven afectados por los posibles problemas. Adaptan y desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje y métodos para aprender, y observan su aprendizaje y desempeño (ver Tabla 1).

| Fases de la autorregulación           | Tipos de estudiantes  |   |
|---------------------------------------|---|---|
|                                       | Estudiantes novatos   | Estudiantes expertos  |
| <b>PLANIFICACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas distantes y poco específicas</li> <li>- Orientación a metas de desempeño</li> <li>- Baja autoeficacia</li> <li>- Desinterés</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas específicas y jerarquizadas</li> <li>- Orientación a metas de aprendizaje</li> <li>- Alta autoeficacia</li> <li>- Intrínsecamente interesados</li> </ul> |
| <b>DESEMPEÑO Y CONTROL VOLUNTARIO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No enfocado al plan</li> <li>- Estrategias de autosabotaje</li> <li>- Automonitorización como resultados</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Focalizado al desempeño</li> <li>- Usan autoinstrucciones e imaginación</li> <li>- Proceso de automonitorización</li> </ul>                                    |
| <b>AUTORREFLEXIÓN</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evitan la autoevaluación</li> <li>- Atribuciones a su capacidad</li> <li>- Reacciones negativas</li> <li>- No adaptativos</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscan la autoevaluación</li> <li>- Atribuciones a la estrategias o la práctica</li> <li>- Reacciones positivas</li> <li>- Adaptativos</li> </ul>              |

**Tabla 1. Subprocesos de autorregulación de estudiantes expertos y novatos**

De esta manera los estudiantes autogeneran pensamientos, sentimientos y conductas, para lograr sus metas de aprendizaje, e inician y dirigen sus propios esfuerzos, para adquirir conocimientos y habilidades, más que delegarlos en maestros, padres u otros agentes que participan en el proceso educativo.

## 5 Teorías del aprendizaje autorregulado

A partir de los años '60 se deja de dar importancia a variables de enseñanza (input) y aprendizaje (output) y se empieza a tener en cuenta los procesos que tenían lugar en el interior del alumno.

El alumno deja de ser un agente pasivo y se convierte en un agente activo que no solo repite la información sino que opera sobre ella. Esto dio lugar a dos grandes focos de atención y estudio a tener en cuenta. El primero alrededor de la forma en que el alumno capta y organiza la información. Y el segundo en torno a los procesos motivacionales del aprendizaje.

En los años '90 se empiezan a tener en cuenta conjuntamente los procesos cognitivos y afectivo-motivacionales comentados anteriormente y en este contexto surge el aprendizaje autorregulado

El estudio del aprendizaje autorregulado se ha llevado a cabo desde diferentes ópticas teóricas:

- **Operante.** Este enfoque enfatiza el refuerzo de estímulos externos (la relación entre conducta y ambiente), basándose en los principios de Skinner. Desde esta perspectiva, las conductas de autorregulación deben estar metodológicamente unidas a estímulos reforzadores externos (autorrefuerzo), y la decisión de los individuos de autorregularse depende del tipo de recompensa inmediata o posterior. (p. ej., el autorrefuerzo con la promesa de ir a ver una película en versión original).

Mace, Belfiore y Huchinson (2001) explican que el comportamiento operante es el comportamiento que ocurre dependiendo de las consecuencias que el ambiente produce. Existen dos tipos básicos de refuerzo: positivo y negativo. Los reforzadores positivos son estímulos que aumentan la probabilidad de una respuesta cuando se presenta en una situación. Los reforzadores negativos son estímulos desagradables, cuya supresión aumenta la probabilidad de la

respuesta. En ambos casos el resultado es el mismo, aumentar la probabilidad de la respuesta deseada.

Cuando se habla sobre autorregulación los que apoyan esta teoría suelen mantener que las respuestas autorreguladoras de una persona tienen que estar ligadas al estímulo reforzador, y siguiendo este enfoque la decisión de autorregularse depende de la dimensión de las recompensas inmediatas y demoradas, y del intervalo de tiempo que transcurre entre ellos.

Respecto a los procesos clave de autorregulación, Mace, Belfiore y Shea (1989) describen cuatro clases principales de respuestas de aprendizaje autorregulado: autovigilancia, autoinstrucción, autoevaluación y autoreforzamiento.

En cuanto a los efectos del ambiente social y físico, los investigadores operantes no se plantean de manera profunda cómo se desarrolla la capacidad de autorregularse, pero sí destacan la importancia de los factores externos en el aprendizaje de la autorregulación.

- **Fenomenológica.** Esta perspectiva enfatiza la importancia de las autopercepciones, organizadas en un autoconcepto, que desarrollan la voluntad del alumno para persistir en las distintas tareas educativas.

Es importante tener en cuenta que desde la perspectiva fenomenológica son las percepciones subjetivas del estudiante las que poseen una mayor importancia, comparadas con lo objetivo del entorno físico y social.

De acuerdo con McCombs (2001), el rol básico del *self* durante el aprendizaje es generar motivación para persistir en las actividades de aprendizaje. Esta autora sugiere que las estructuras del *self* están divididas en formas globales y de dominio específico. El autoconcepto global se refiere a la imagen que los alumnos tienen de sí mismos

como estudiantes autorregulados, mientras que el autoconcepto de dominio específico se define como las percepciones de los sujetos de su habilidad para dirigir y controlar su motivación, cognición, afecto y conducta en dominios específicos. Es interesante señalar que la fenomenología concede más importancia a las percepciones subjetivas que los alumnos tienen del entorno físico y social que a la naturaleza objetiva del mismo, y por tanto McCombs (2001) de acuerdo con esta tradición fenomenológica, señala la importancia de que el profesor transmita al alumno autoconfianza en su capacidad de aprendizaje.

Respecto a los procesos clave de autorregulación, estos se centran en la autoevaluación, planificación y establecimiento de metas, vigilancia, procesamiento, codificación y recuperación de estrategias (McCombs, 2001).

La edad idónea en relación a la capacidad de autorregularse, es desde los siete u ocho años que es cuando se desarrollan los procesos del autosistema.

En relación al modo de adquirir la capacidad de autorregularse, se considera que el aprendizaje autorregulado depende de los procesos del autosistema; éstos empiezan a desarrollarse en torno a los ocho años de edad, por lo que es el momento idóneo para comenzar a trabajar los aspectos que lo componen y fortalecer las autopercepciones positivas (McCombs, 2001).

- **Procesamiento de la Información.** Esta teoría surge con el desarrollo de los ordenadores y trata de explicar el funcionamiento cognitivo humano, sobre todo en aspectos como el almacenamiento y el procesamiento de la información.

Los planteamientos de esta postura se originaron en los años '30 a partir del desarrollo de los ordenadores. Sus planteamientos derivaron en descripciones y explicaciones del funcionamiento cognitivo humano y particularmente sobre el almacenamiento y procesamiento

de la información, lo que dio lugar a modelos de aprendizaje en términos de componentes de *hardware* y *software*.

Posteriormente se incorporaron a sus modelos, la consideración de las limitaciones de la capacidad mental en el proceso autorregulador, y por tanto la necesidad de automatizar aspectos más básicos con el objeto de liberar capacidad, así como las formas “calientes” de información, relacionadas a aspectos afectivo-motivacionales.

El planteamiento principal de este enfoque es la capacidad del hombre para recibir información de su medio, el procesamiento de esa información y la transmisión de una respuesta en relación a ese procesamiento.

- **Sociocognitiva.** Las dos ideas básicas que sustentan ésta perspectiva teórica del aprendizaje autorregulado, fueron propuestas por Albert Bandura a partir de su teoría del aprendizaje socio-cognitivo (Bandura, 1991).

La primera es que la motivación humana está determinada por las expectativas del individuo referidas a su propia capacidad para lograr resultados positivos y a los resultados en sí mismos que éste puede lograr (Bandura, 1971, 1977, 1989).

La segunda, proviene de la teoría tríadica de la conducta humana (Bandura, 1986, 1991), que establece la interacción entre variables ambientales, personales y de comportamiento. Desde esta perspectiva, se considera que la autorregulación del aprendizaje se realiza a través de procesos cognitivos y afectivos, los cuales están en interacción con los factores ambientales y de comportamiento.

- **Volitiva.** A pesar de existir una gran controversia en torno a la distinción entre motivación y voluntad, diversos autores, como

Corno y Kanfer (1993) y Kuhl y Beckman (1990), han establecido la diferencia entre ambas en base a que la primera (motivación) se dirige a la creación del impulso o intención de actuar, mientras que la segunda (voluntad) influye en el uso continuado de dichas intenciones con el fin de realizar dicha conducta.

Por otro lado, plantea que a través del entrenamiento se puede llegar a optimizar la utilización de estrategias de control volitivo, que son los procesos internos y externos de autocontrol del sujeto; con lo cual se logra un mayor nivel de autorregulación de la conducta.

- **Vigotskyana.** De acuerdo con la perspectiva vigotskyana, la adquisición de la autorregulación por parte del alumno se adquiere en interacción con los adultos y en fases posteriores se interioriza de forma gradual, partiendo de la zona de desarrollo próximo. Este proceso de interiorización gradual se ve favorecido mediante la actividad personal de “habla interna” que realiza el alumno sobre sí mismo y sobre la tarea que tiene por realizar, (Vigotsky, 1964), y que finalmente da lugar al conocimiento, autocontrol y dominio del medio.
- **Cognitivo-constructivista.** La teoría cognitivo-constructivista parte de diversas fuentes como Barlett (1932) y especialmente de las teorías constructivistas de Piaget (1954). Desde esta perspectiva se considera que el alumno inherentemente elabora sus propias teorías y esquemas sobre el aprendizaje y los componentes del aprendizaje (autocompetencia, esfuerzo, control, metas, características de las tareas, estrategias). A través de las distintas experiencias de aprendizaje incorpora nueva información, la organiza y modifica sus teorías y esquemas (procesos de asimilación y acomodación), todo lo cual utiliza nuevamente para adaptar su comportamiento. Son estos procesos los que favorecen

que el alumno no sea un mero reproductor, sino también participante activo en su aprendizaje.

| TEORÍAS                         | MOTIVACIÓN  | AUTOCONSCIENCIA  | PROCESOS CLAVES  | CONTEXTO FÍSICO Y SOCIAL  | ADQUISICIÓN DE LA CAPACIDAD   |
|---------------------------------|---|--|--|---|---|
| Operante                        | El refuerzo de estímulos  | No se reconoce, solo en la autoreactividad                 | Autosupervisión, autoinstrucción y autoevaluación          | Modelado y refuerzo   | Moldeando la conducta y reduciendo los estímulos adjuntos                     |
| Fenomenológica                  | Autoactualización   | Se enfatiza el papel del autoconcepto                      | Autovalía y autoidentidad                                  | Percepciones subjetivas   | Desarrollo del autosistema  |
| Procesamiento de la información | No se enfatiza la motivación  | Autosupervisión cognitiva                                  | Almacenamiento y transformación de la información          | No se considera, solo cuando se transforma a información              | Incremento de la capacidad del sistema para transformar la información        |
| Socio-cognitiva                 | Autoeficacia, expectativas de resultados y las metas                      | Autoobservación y autoregistro                             | Autoobservación, autojuicio, y autoreacciones              | Experiencias de modelado y activación de dominio                      | A través del aprendizaje social en cuatro niveles consecutivos                |
| Volitiva                        | Prerrequisito de la voluntad basada en las propias expectativas y valores | Control de la acción, más que del estado                   | Estrategias de control cognitivo, motivacional y emocional | Estrategias volitivas para controlar contextos distractores           | Capacidad adquirida para utilizar estrategias de control volitivo             |
| Vigotskyana                     | No se enfatiza, excepto por los efectos del contexto social               | Conciencia de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo | Discurso egocéntrico e interno                             | El dialogo adulto media la internacionalización del discurso infantil | Adquisición del uso interno del discurso en una serie de niveles consecutivos |
| Constructivista                 | Resolución del conflicto cognitivo o el impulso de la curiosidad          | Autosupervisión metacognitiva                              | Construcción de esquemas, estrategias o teorías personales | Conflicto social o el aprendizaje por descubrimiento                  | El desarrollo fuerza la adquisición de los procesos autorreguladores          |

**Tabla 2. Resumen de las teorías sobre el aprendizaje autorregulado**



## **6 Modelos del aprendizaje autorregulado**

Teniendo en cuenta la evolución de los modelos conceptuales del aprendizaje autorregulado en las últimas décadas, hay un cambio en la atención de los diferentes aspectos del aprendizaje autorregulado.

Paris y Byrnes (1989), Paris, Byrnes y Paris (2001) y Paris, Lipson y Wixson (1983) describen las tendencias históricas de la investigación sobre aprendizaje autorregulado: a partir de la década de los '70, la investigación en su mayoría era de tipo cognitivo, y no es hasta la década de los '80, cuando los investigadores empezaron a tener en cuenta las diferentes condiciones en la implementación de la estrategia, incluyendo cada vez más aspectos metacognitivos de aprendizaje. En la década '90, la investigación incidió más en la intervención en el aula (Paris, Byrnes y Paris, 2001) Los modelos recientes para el aprendizaje autorregulado han destacado cada vez más el impacto de los componentes motivacionales y volitivos en el aprendizaje (Boekaerts y Corno, 2005).

Aunque todos los autores tienen una percepción común de la autorregulación del aprendizaje, en términos generales, como un ciclo en el que autoevaluación y autoevaluación del proceso de aprendizaje, hacen hincapié en diferentes aspectos en los componentes constituyentes de proceso.

Cuando usamos los términos de la competencia de autorregulación o las habilidades, nos referimos a la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje (basado en la definición de la competencia de Weinert, 2001), mientras que la estrategia de autorregulación en general es un término que se utiliza para describir las actividades concretas destinadas a alcanzar un objetivo de aprendizaje de una manera más eficiente.

## 6.1 Modelo de los procesos implicados en la motivación intrínseca de B.L. McCombs

Partiendo de las aportaciones de Corno y Mandinach (1983) acerca del aprendizaje autorregulado y de las recientes teorías motivacionales de aquel momento, McCombs (1988; McCombs y Whisler 2000) plantea un modelo que toma como punto de partida la consideración de que en el sistema metacognitivo están implicados el conocimiento (consciencia) y el control (autorregulación) de la cognición y de la afectividad.

El planteamiento propuesto por McCombs (1988) otorga un papel clave a los juicios de autoeficacia y atribuciones de control personal y mantiene que la autorregulación del aprendizaje precisa de un alto grado de compromiso cognitivo.

El sistema metacognitivo interactúa, a su vez, con los sistemas cognitivo y afectivo, influyendo en las percepciones de los requisitos de la tarea. Aparecen implicados diferentes esquemas, conocimientos y estrategias relacionadas con el sistema metacognitivo, afectivo y cognitivo, así como el recuerdo de los mismos que se combina e integra en el recuerdo de las experiencias de aprendizaje previo.

Las percepciones de los requisitos de la tarea y de control de la acción personal generan expectativas de éxito/fracaso sobre las recompensas que proporcionan los resultados (expectativas de resultados), así como expectativas de control o acción personal (expectativas de eficacia). Las primeras hacen referencia a las consecuencias más probables que producirá una determinada acción, y las segundas a los juicios sobre la propia capacidad para alcanzar cierto nivel de ejecución, las cuales forman la base para producir un nivel de interés y motivación intrínseca, de cara a cumplir los requisitos de la tarea aplicando las estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas adecuadas. En ese momento desempeña un importante papel el proceso de conocimiento (consciencia) de las estrategias relevantes y las percepciones sobre la utilidad y coste de las estrategias.

En función del repertorio de estrategias de los sujetos, éstos establecen sus propios juicios sobre la adecuación de las mismas a los requisitos de la tarea.

Al finalizar la tarea surge la autoevaluación de la misma, evaluando el nivel de ejecución y comparándola con las metas internas (criterio interno) o con la ejecución de los otros (criterio externo). Posteriormente el sujeto atribuirá el resultado obtenido a distintas causas, lo cual le orientará de nuevo a valorar y establecer diferentes juicios sobre el control personal y la autoeficacia en referencia a la tarea realizada. Los juicios y sentimientos de autoeficacia y autocontrol mantienen una influencia recíproca entre sí, y con los sistemas metacognitivo, cognitivo y afectivo, por lo que generan una influencia en las percepciones y expectativas futuras como en la motivación ante tareas de aprendizaje parecidas.

## 6.2 Modelo orientado al proceso metacognitivo-motivacional de J.G. Borkowski

El modelo de Borkowski (1992) centra su atención en la relación de los procesos motivacionales, afectivos y metacognitivos, y trata de explicar las estrategias utilizadas por un procesador de la información experto.

Para ello parte de la idea de que cualquier acto cognitivo importante tiene unas consecuencias motivacionales, las cuales potencian a su vez futuras conductas autorreguladoras (Borkowski, Estrada, Milstead y Hale, 1989). Borkowski y Muthukrishna (1992, p. 485) afirman que:

*“.....en la medida en que se van perfeccionando los procesos estratégicos y ejecutivos, el niño llega a reconocer la utilidad general e importancia de comportarse de forma estratégica (conocimiento estratégico general) y del desarrollo de expectativas de autoeficacia. Los niños aprenden a atribuir los resultados académicos positivos (y negativos) al esfuerzo dispensado en la organización estratégica más que a la suerte y a comprender que la competencia mental puede ser mejorada a través de la conducta autorregulada y/o autodirigida. De esta forma, el modelo metacognitivo integra acciones cognitivas (en la forma de utilización de estrategias) con sus causas motivacionales y consecuencias.”*

Un aprendiz óptimo es por tanto aquel que integra con éxito los componentes principales del sistema metacognitivo, características cognitivas, motivacionales, personales y situacionales.

Estos aprendices reconocen la importancia y utilidad de ser estratégicos y creen en el desarrollo de la autoeficacia. Aprenden a atribuir sus resultados de éxito o fracaso al esfuerzo dedicado a utilizar estrategias, más que a la suerte, y entienden que la competencia intelectual puede ser aumentada mediante la actividad autodirigida. Así, este modelo integra acciones cognitivas (estrategias) con sus causas y consecuencias motivacionales. Esas consecuencias motivacionales, producto del feedback del resultado de sus realizaciones y de sus causas, con el tiempo vuelven a estimular la selección de estrategias y el control de las decisiones.

### 6.3 Modelo heurístico del aprendizaje autorregulado de M. Boekaerts

Boekaerts (1996, 1997) plantea un sistema autorregulador, dentro de su modelo de autorregulación de seis componentes, al cual hace referencia describiéndolo como dos caras de la misma moneda. Una se refiere a la autorregulación cognitiva, la otra a la autorregulación motivacional. Según la misma autora algunas de las características del modelo son:

1. Consta de dos sistemas reguladores paralelos (cognitivo y motivacional).
2. Los diferentes componentes del repertorio cognitivo y motivacional están posicionados en tres niveles interactivos, denominados niveles de: conocimiento de dominio específico, uso estratégico y metas.
3. El conocimiento superior localizado en cada uno de estos niveles es diferencialmente efectivo para el nuevo aprendizaje que va a ocurrir.

Boekaerts destaca que este modelo de seis componentes del aprendizaje autorregulado es un mecanismo heurístico y no un sumatorio de hallazgos empíricos, cuyos componentes están establecidos para contar con los otros en un modo complejo e interactivo. El sistema metacognitivo se compone de estrategias de

regulación cognitiva, estrategias cognitivas y contenido de dominio. El sistema metamotivacional se compone de estrategias de regulación motivacional, estrategias motivacionales y conocimiento metacognitivo y creencias motivacionales. La interacción de dichos componentes es necesaria para realizar una adecuada representación de las metas académicas, generar planes de acción alternativos y seleccionar los distintos tipos de estrategias en función de la meta académica, el contexto y la información de dominio específico disponible.

#### 6.4 Modelo de cuatro etapas del aprendizaje autorregulado de P.H. Winne y A.F. Hadwin

Desde el enfoque del procesamiento de la información Winne y Hadwin (1998) desarrollan un modelo de cuatro fases que describe el aprendizaje autorregulado como un comportamiento metacognitivo que capacita a los estudiantes para regular el uso de estrategias cognitivas en la realización de una tarea. Por tanto la capacidad del alumno para orientar y dirigir el proceso de aprendizaje, tiene su eje en las estrategias metacognitivas que el mismo estudiante activa durante la tarea para detectar cambios en su construcción de conocimientos en relación con el objetivo de la actividad.

El modelo de Winne y Hadwin (1998) plantea, desde la perspectiva del procesamiento de la información, el desarrollo del aprendizaje autorregulado a través de tres fases, que en ocasiones pueden ser cuatro. En cada fase se obtienen diferentes productos y en todas ellas se presenta la supervisión como el elemento central, el cual varía en función del producto de cada fase.

En la primera fase, definición de la tarea, el estudiante procesa la información relacionada con las condiciones que caracterizan la tarea que está llevando a cabo. Dichas condiciones pueden referirse a cómo es la tarea y su entorno, a los aspectos cognitivos que implica dicha tarea, para lo cual se recurre a la experiencia en tareas similares recuperadas de la memoria a largo plazo. Una vez que dichas condiciones se sitúan en la memoria operativa, el estudiante construye a partir de ellas una definición de la tarea.

En la segunda fase el estudiante establece unas metas para la tarea y un plan para alcanzarlas. Cada meta se considera integrada por estándares, los cuales constituyen cualidades que los productos logrados han de alcanzar. De este modo, cada estándar es un valor útil durante la supervisión desarrollada en el transcurso de la tarea, para constatar la consecución o aproximación a la meta deseada. Para ello la memoria puede recuperar de forma automática las tácticas o estrategias adecuadas.

Una vez que el estudiante pone en juego las tácticas y estrategias obtenidas en la fase anterior comienza la tercera fase. En ella el trabajo a desarrollar sobre la tarea ya no procede, lo que hace el estudiante es estudiar las tácticas y estrategias utilizadas empleando para ello la supervisión sobre los estándares propios de los procedimientos utilizados.

La última de las fases es opcional y en ella se realizan adaptaciones sobre los esquemas que estructuran el cómo se desarrolla el aprendizaje autorregulado, lo cual se puede realizar de tres formas distintas:

1. Adecuando las condiciones bajo las cuales se han de llevar a cabo las operaciones o bien incorporando o reemplazando las operaciones en sí mismas.
2. Afinando las condiciones que articulan las tácticas en estrategias.
3. Reestructurando las condiciones cognitivas, tácticas y estrategias para crear aproximaciones bastante distintas.

Pese a presentar el modelo de una forma secuencial, se advierte que probablemente este proceso se altere en la realidad, considerándose el aprendizaje autorregulado como recursivo, en el sentido de que los productos creados en una fase sean utilizados como inputs para un procesamiento posterior. Dichas variaciones pueden producirse de dos formas distintas. La primera, al supervisarse la información producida en una fase determinada, y los resultados, retroalimentar nuevamente la misma fase. La segunda, al supervisarse la información producida en una determinada fase, y los resultados retroalimentar una fase previa.

## 6.5 Modelo sociocognitivo de la autorregulación del aprendizaje de B.J. Zimmerman

Este modelo se basa en la teoría socio-cognitiva de Bandura (1986). De acuerdo con este modelo, la autorregulación implica tres clases de determinantes: factores personales encubiertos, conductuales y ambientales. Estos factores son considerados como separados pero al mismo tiempo, interdependientes ya que influyen en el funcionamiento de los individuos.

Aunque los autores no lo plantean como un modelo, Schunk y Zimmerman (1998) partiendo de una perspectiva sociocognitiva, establecen tres fases cíclicas que caracterizan los procesos autorreguladores y las creencias que los acompañan. Consideran que no se puede definir a un individuo como autorregulado o no, pues todos en una medida u otra autorregulamos nuestro funcionamiento; es más bien la cantidad y calidad de los procesos que el individuo pone en juego en el transcurso de estas fases, lo que determina las formas efectivas de autorregulación.

Las tres fases que plantea la estructura propuesta por los autores son: pensamientos previos, ejecución o control volitivo y autorreflexión.

Dentro de la primera fase (pensamientos previos) se diferencian dos categorías de procesos, los referidos al análisis de la tarea y los referidos a las creencias automotivacionales. La primera incluye el establecimiento de metas y la planificación estratégica; la segunda la autoeficacia, las expectativas de resultados el interés/valor intrínseco y la orientación de metas.

En la segunda fase, (ejecución o control volitivo), intervienen las categorías procesuales de autocontrol y autoobservación. El autocontrol se dirige hacia la focalización de la tarea y la optimización del esfuerzo, e incluye los procesos de autoinstrucción, creación de imágenes, focalización de la atención y las estrategias de tarea. La autoobservación, por su parte, hace referencia al seguimiento que el individuo realiza sobre aspectos específicos de su propia ejecución, las condiciones que le rodean y los efectos que producen. Dentro de esta segunda categoría, se incluyen los procesos de autorregistro y autoexperimentación.

En la tercera fase (autorreflexión), se incluyen las categorías procesuales de autojuicio y autorreacciones. Dentro de los autojuicios se sitúan los procesos de autoevaluación y atribución causal, y dentro de las autorreacciones los procesos de autosatisfacción y las inferencias adaptativo defensivas.

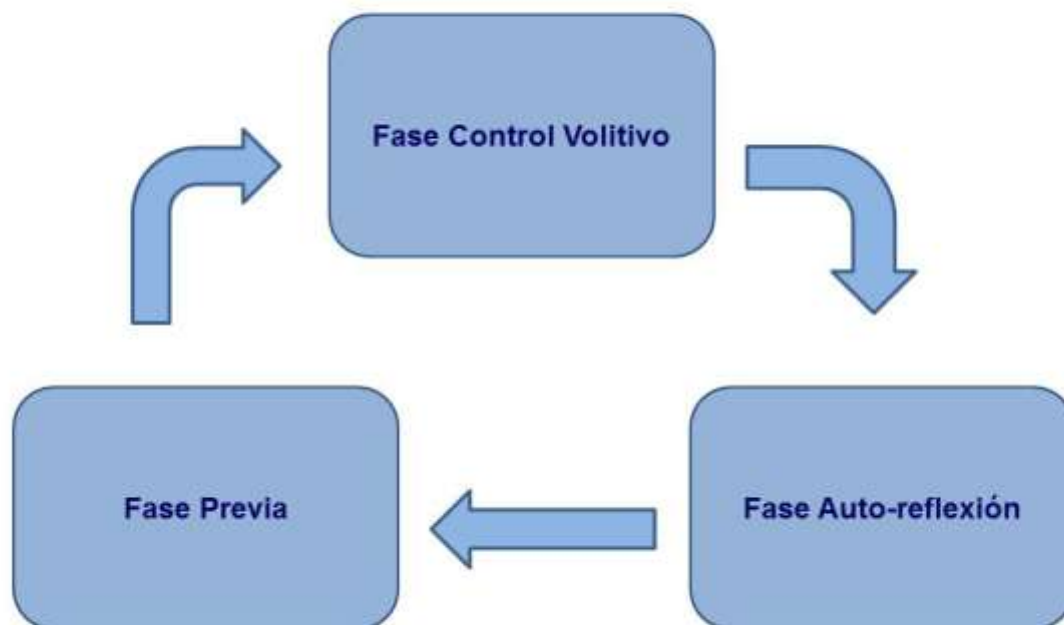


Figura 1 Fases cíclicas de la autorregulación. Zimmerman (2000, p. 16)

## 6.6 Modelo de componentes motivacionales y cognitivo de P.R. Pintrich

Pintrich y DeGroot (1990) consideran que son tres los componentes esenciales en el aprendizaje autorregulado: las estrategias metacognitivas, las estrategias cognitivas y la gestión y control del esfuerzo. Las estrategias metacognitivas son utilizadas para planificar, supervisar y modificar sus cogniciones. El segundo componente se basa en la gestión y control por parte de los estudiantes, del esfuerzo llevado a cabo en las tareas académicas del aula. Y, en tercer lugar, las estrategias cognitivas son utilizadas para aprender, recordar y comprender el material.

Pero, además, para promover el logro es necesario que los estudiantes estén motivados, lo cual conduce a la consideración de tres componentes motivacionales

que pueden estar vinculados con los tres componentes diferenciados del aprendizaje autorregulado y que son los componentes de expectativa, valor y afecto.

El primer componente motivacional es el de expectativa, que incluye las creencias del estudiante sobre su capacidad para desarrollar una tarea. Este componente respondería a la pregunta: ¿puedo hacer esta tarea? El segundo, es el componente de valor, referido a las metas del estudiante y las creencias sobre la importancia y el interés de la tarea. Respondería a la cuestión: ¿por qué estoy haciendo esta tarea? Y, por último, el componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Este componente respondería a la cuestión: ¿qué siento en esta tarea?

Posteriormente, García y Pintrich (1994) presentaron un modelo que pretendía integrar los componentes cognitivos y motivacionales, y así permitir describir cómo estos componentes pueden servir para regular la motivación, la cognición y el aprendizaje en el aula.

En esta reformulación de su propuesta original incorporan dos nuevas ideas. La primera es que se pueden utilizar los autoesquemas para construir modelos motivacionales y cognitivos del aprendizaje; la segunda, que los estudiantes pueden regular su aprendizaje tanto con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas como con el uso de estrategias motivacionales.

En su modelo presentan dos dominios generales, el motivacional y el cognitivo, los cuales se relacionan con diferentes tipos de resultados. Dentro de cada uno de estos dos dominios presentan, a su vez, dos constructos de organización general, que son los conocimientos/creencias y las estrategias.

Así, el modelo de estos autores sugiere que al igual que hay unas estrategias cognitivas que operan conjuntamente con el conocimiento de contenido de los estudiantes para influir en el aprendizaje, también hay unas estrategias motivacionales que operan conjuntamente con las creencias motivacionales y los autoesquemas para influir en la conducta motivada, como es la elección, el esfuerzo y la persistencia. Además, dichas creencias y estrategias motivacionales podrían influir a su vez en la activación y uso de estrategias cognitivas autorreguladoras.

Las dos principales novedades de esta reformulación del modelo de componentes motivacionales y cognitivos, son: (1) la introducción de los autoesquemas y (2) la consideración de que los estudiantes no autorregulan su aprendizaje sólo a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, sino también a través de estrategias motivacionales.

### 6.7 Modelo “Planificación, Ejecución, Evaluación” (PLEJE), de Rosario, Núñez y González-Pienda.

El modelo PLEJE (Planificación, Ejecución y Evaluación de tareas) es un modelo explicativo de la autorregulación del aprendizaje que se basa en el modelo procesual de Zimmerman, realizando una conceptualización igualmente cíclica e interactiva pero más parsimoniosa que la realizada por Zimmerman.

En este modelo se introduce un movimiento cíclico que relaciona cada una de las fases de la autorregulación del aprendizaje y que a su vez permite la activación del proceso en cada una de ellas, reforzando así la calidad procesual.

La fase de planificación tiene lugar cuando los alumnos analizan una actividad concreta de aprendizaje: análisis de los recursos personales y ambientales para enfrentar la tarea, el establecimiento de objetivos y el diseño de un plan para la consecución de la meta propuesta. La fase de ejecución se refiere a la implementación de las estrategias para alcanzar las metas establecidas. En el desarrollo de la tarea se utilizan un conjunto organizado de estrategias y se gestiona su eficacia tratando de alcanzar los objetivos establecidos. La última fase se refiere a la evaluación y surge cuando el alumno analiza la conexión entre el producto de su aprendizaje y el objetivo marcado con el fin de mejorar y planificar las etapas siguientes (Rosario et al., 2007).

### 6.8 Modelo DIDEPRO, De la Fuente y Justicia

En España el “Modelo 3P” de Biggs ha sido adoptado a su vez por De la Fuente y Justicia (2003, 2007, 2010) denominándolo “Modelo DIDEPRO”, que es el acrónimo de Diseño, Desarrollo y Producto.

Este modelo asume que la autorregulación del aprendizaje debe de estar conectada, inevitablemente, con la regulación de la enseñanza, y toda intervención debe diseñarse desde esta relación mutua, por lo que pretende integrar las aportaciones conceptuales de la regulación, tanto desde el punto de vista del proceso de aprendizaje como del proceso de enseñanza.

Este modelo potencia las relaciones de interdependencia e interactividad entre las variables presagio, proceso y producto y asume que el adecuado desarrollo del proceso enseñanza–aprendizaje pasa por delimitar el diseño curricular y ejecutar adecuadamente las decisiones estratégicas referidas al por qué, para qué, qué, cómo, cuándo, dónde, quién aprender/enseñar y evaluar el aprendizaje/la enseñanza.

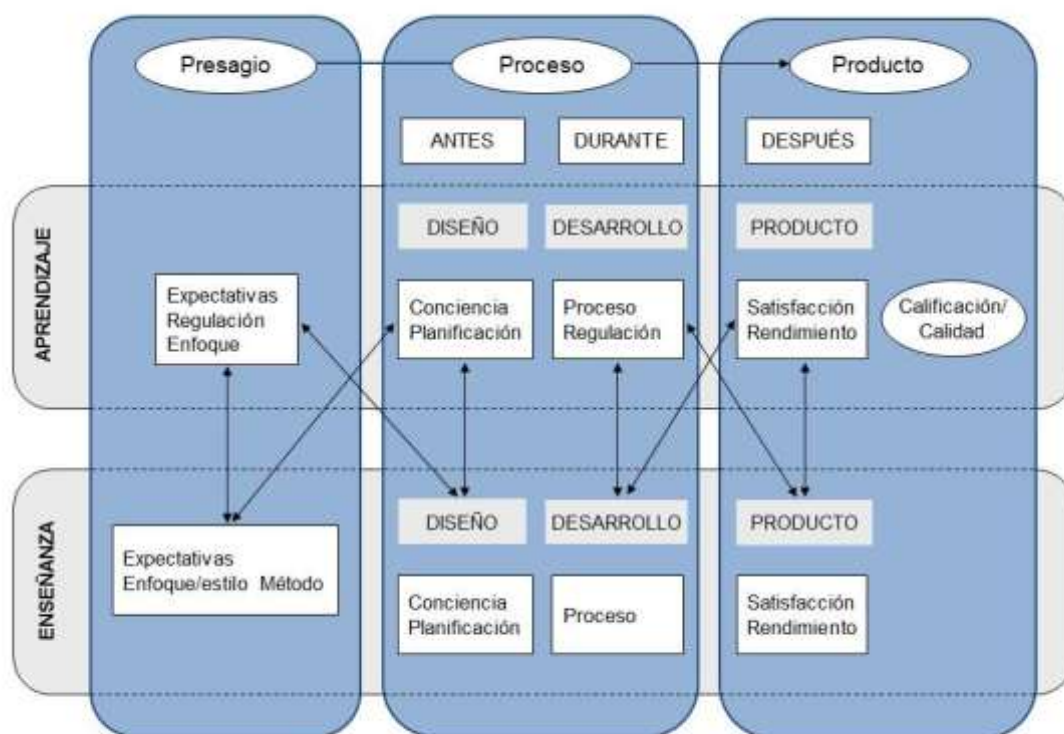


Figura 2 Modelo DIDEPRO

## 6.9 Modelo de interacciones entre la metacognición, la motivación y la emoción, en la autorregulación del aprendizaje (MASRL), de Efklides.

El modelo MASRL (modelo metacognitivo y afectivo de la autorregulación del aprendizaje) ha sido propuesto recientemente por Efklides (2011) y tiene su origen en la teoría sociocognitiva de la autorregulación. Este modelo se focaliza en la autorregulación de la cognición y la motivación/afecto y su incidencia sobre la autorregulación del comportamiento en el contexto.

El modelo MASRL trata de integrar todos los aspectos relevantes de los modelos que le preceden y pone un especial énfasis en las experiencias subjetivas de la persona (metacognitivas y afectivas) y cómo el proceso de la autorregulación se retroalimenta en la realización de las actividades y la realización de las actividades activan la autorregulación.

A manera de conclusión y con el propósito de hacer una integración de los aspectos más relevantes de cada uno de los modelos presentados anteriormente, se exponen los siguientes puntos:

Primeramente, el constructo de aprendizaje autorregulado está relacionado no únicamente a los componentes cognitivos y metacognitivos sino también con los afectivo-motivacionales.

Seguidamente, se considera que el estudiante desempeña un papel central como controlador de los procesos cognitivos y motivacionales, los cuales pueden ser susceptibles de modificación a través de un adecuado entrenamiento.

En tercer lugar, las percepciones que tiene el estudiante acerca de la tarea por realizar, resultan cruciales, además de sus experiencias y conocimientos previos con los que se enfrenta a una situación de aprendizaje.

El cuarto planteamiento común es la introducción de los procesos metacognitivos que contribuyen a la planificación, regulación y control del proceso de aprendizaje.

Un quinto planteamiento común es el que establece un dinamismo en las relaciones entre los distintos tipos de variables, de forma que si, una determinada variable motivacional influye sobre la utilización de un tipo de estrategia, ésta a su vez, puede nuevamente incidir en su nivel de motivación, bien de forma directa incidiendo sobre una determinada variable motivacional, bien de forma indirecta, a través de los resultados obtenidos.

Finalmente, la retroalimentación de los procesos, es establecida como elemento clave del proceso autorregulatorio. De ésta manera, el establecimiento de metas es seguido de la puesta en juego de distintos tipos de actividades que permitan alcanzar dichas metas, todo lo cual es acompañado de forma paralela por un proceso de evaluación. Para ello se utilizan una serie de criterios que pueden ser tanto internos (metas propias) como externos (ejecución de otros). Es dicha evaluación, usando como base ambos tipos de criterios, la que favorece la retroalimentación que permitirá establecer tanto las adaptaciones o redefiniciones oportunas como el incremento de los diversos tipos de conocimiento sobre sí mismo, el proceso y los elementos que incluye.

## 6.10 Síntesis

Cuando se habla e investiga acerca del tema del aprendizaje, se asocia en la mayoría de los casos a su aspecto cuantitativo o de resultados. Se obvia su referencia al proceso, y más específicamente cómo dicho aprendizaje se gestiona. El concepto de aprendizaje autorregulado surge ante la necesidad de hacer referencia a dicho proceso, a la vez que integrar las variables y componentes que tradicionalmente desde la investigación se venían abordando de forma aislada.

En este sentido, la consideración del aprendizaje autorregulado no hace tanto referencia al que aprender como al como aprender. Pero además, se considera que el aprendizaje no es únicamente el camino, sino también la meta. Se procura con ello preparar a los estudiantes para el presente, de forma que puedan adquirir los aprendizajes necesarios y establecidos en los currículum y desarrollarse como personas, pero también para el futuro, dotándolos de las herramientas necesarias

para afrontar los cambios casi permanentes que ya en la actualidad se producen en los distintos ámbitos de la sociedad.

Desde el planteamiento del aprendizaje autorregulado también se da pie al afrontamiento de una de las mayores controversias existentes en el sistema educativo actual, que no es otra que la referida al fracaso escolar. Para ello, se postula que el mayor énfasis no se sitúa en la transmisión a nuestros alumnos de contenidos de tipo conceptual sino en el aprender a aprender. Además, con esto, estaremos evitando los sentimientos de frustración de muchos de ellos.

Otro de los aspectos a afrontar desde el aprendizaje autorregulado es la ruptura de la falsa creencia de que la clave de enseñar a aprender está en que los alumnos hagan resúmenes, esquemas o subrayados, ofertándose de ese modo nuevamente una práctica reproductiva.

Por el contrario, se pretende enfatizar el auténtico protagonismo del estudiante en la planificación, supervisión y regulación cognitiva, conductual y afectivo-motivacional de su proceso de aprendizaje, para lo cual han de ser dotados de las estrategias más básicas que le sirvan de herramientas en dicho proceso, pero teniendo en cuenta que dichas herramientas no han de ser únicamente cognitivas sino que también pueden ser conductuales o afectivo-motivacionales.

Finalmente, una de las aportaciones más importantes del planteamiento del aprendizaje autorregulado es el de considerar el verdadero protagonismo del estudiante, el cual se incrementa a medida que progresa en el sistema educativo. Dicho protagonismo, no obstante, se ha de apoyar en la labor del profesor como mediador que ha de enseñar a aprender. Es este un planteamiento en el que se sustituye el énfasis en la multitud de asignaturas por el énfasis en el proceso de construcción y humanización. Todo lo cual forma parte de un más amplio proceso de enseñar a vivir, procurando para ello el desarrollo no solo intelectual sino también el personal, social y emocional de nuestros alumnos.

## **7 La evaluación del aprendizaje autorregulado**

Evaluar es reflexionar acerca de lo que nos hemos propuesto, de cómo lo pusimos en práctica y de los resultados obtenidos en su evaluación.

Un aspecto de suma importancia y actualidad en cuanto al aprendizaje autorregulado, tanto para la investigación como para las posibles propuestas de intervención en los escenarios educativos, es el relacionado con el tipo de medidas o forma de estimación, que se utiliza para determinar los diferentes componentes y procesos del aprendizaje autorregulado (Winne y Perry, 2000).

Por lo tanto, hacer una revisión de los principales instrumentos para evaluar el aprendizaje autorregulado, que se recogen en la literatura, permitirá tener una visión más clara de las formas de aproximación a este constructo, y hacer operativo sus diferentes procesos y subprocesos, que se asume lo integran, así como los apoyos teóricos en los que se basa su construcción y, por tanto, el tipo de enfoque que utilizaremos para explicar el fenómeno.

Un intento por clarificar y clasificar los instrumentos utilizados para la evaluación del aprendizaje autorregulado, es el propuesto por Winne y Perry (2000), que realizan una clasificación de las medidas de evaluación del aprendizaje autorregulado existentes, en dos grandes categorías: las que conciben al aprendizaje autorregulado como una aptitud y las que lo conceptualizan como una actividad.

Entre las medidas que conciben al aprendizaje como una aptitud se encuentran las siguientes:

- Cuestionarios de autoinformes
- Entrevistas estructuradas
- Juicios de profesores

Por el otro lado, entre los instrumentos de medida que lo conciben como actividad o proceso, están los siguientes:

- Protocolos de pensamiento en voz alta (*think aloud*)
- Métodos de detección de errores en la tarea
- Metodología de indicios, señales o evidencias (*trace methodologies*)
- Medidas de observación de la ejecución en la tarea

## 7.1 La autorregulación del aprendizaje como aptitud

Como aptitud, describe un atributo del estudiante duradero en el tiempo, de forma que si éste manifiesta un determinado tipo de estrategia (cognitiva y motivacional) se presume que la volverá a utilizar en situaciones futuras, incluso cambiando las características de la situación en la que se produjo inicialmente. Esta forma de concebir al aprendizaje autorregulado es característica de los cuestionarios, entrevistas estructuradas y juicios de profesores (Suárez y Fernández, 2004).

### 7.1.1 Cuestionarios de autoinformes

Son los procedimientos más utilizados para medir el aprendizaje autorregulado, debido principalmente a la facilidad para el diseño, administración e interpretación de los resultados. Se basan en el autoinforme que el propio sujeto ofrece en un formato de lápiz y papel.

#### 7.1.1.1 Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)

Este inventario fue diseñado por Weintein, Schulte y Palmer, en 1987. Su objetivo es medir la utilización de estrategias de aprendizaje y estudio, en estudiantes. Consta de 77 ítems distribuidos en 10 escalas: actitud, motivación, organización del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, uso de técnicas y materiales de apoyo, autoevaluación y estrategias de examen.

Los ítems están redactados en forma de declaración o de relación condicional, y la escala de respuesta que utiliza es de cinco puntos.

En su versión de 1987 presenta unos coeficientes de fiabilidad de Alpha de Cronbach que oscilan entre .68 y .85, y de estabilidad entre .72 y .85. En sus diversas aplicaciones se ha detectado una notable falta de validez del constructo.

En España ha sido uno de los instrumentos más utilizados para evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, aunque se han encontrado algunas dificultades, en cuanto a la adaptación de las escalas originales, y la ausencia de una adecuada validez de constructo, por lo que se exige una revisión más profunda del inventario y una revisión del mismo antes de volverse a utilizar en investigaciones futuras.

Las escalas que incluye este cuestionario son las mismas que en el inventario original: actitudes e intereses, motivación, administración del tiempo en la realización de actividad académica, nivel de ansiedad y preocupación por el trabajo escolar, concentración y atención en las actividades académicas, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas de estudio, autoevaluación y estrategias de examen.

#### 7.1.1.2 Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

El *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) es un instrumento de autoinforme diseñado para medir la orientación motivacional y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje en cursos universitarios. Es uno de los instrumentos más usados en este campo de investigación, y quizás uno de los que ofrece mayor calidad y posibilidades de utilización, debido, en parte, por el tipo de variables que integra y su planteamiento teórico.

El MSLQ está basado en un punto de vista cognitivo general de la motivación y las estrategias de aprendizaje, y considera al estudiante como un procesador activo de información, cuyas creencias y cogniciones son importantes mediadores de los procesos, instruccionales y de las características de las tareas. Así mismo integra los más recientes avances en el aprendizaje autorregulado, enfatizando la interacción entre motivación y cognición. Pintrich, Smith, García, y McKeachie (1991), presentan el marco teórico general que sustenta el MSLQ.

El MSLQ contiene dos secciones: una de motivación y otra de estrategias de aprendizaje, por un total de 81 ítems. La sección de motivación consta de 31 ítems que miden las metas y las creencias para un curso, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito y la ansiedad ante los exámenes. La sección de

estrategias de aprendizaje incluye 31 ítems relativos al uso que hacen los estudiantes de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas. Adicionalmente la sección de estrategias de aprendizaje incluye 19 ítems acerca del manejo de diferentes recursos por parte del estudiante.

Las respuestas se dan en una escala de tipo Likert de 1 a 7, donde 1 significa no, nunca y 7, sí, siempre.

En España la traducción y adaptación del MSLQ ha corrido a cargo de Rocés, Tourón y González (1995), desarrollando el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), en dos versiones (CEAM I y II). La primera versión está dirigida a la evaluación de la motivación y las estrategias de aprendizaje de un alumno dentro de una asignatura concreta, mientras que la segunda lo está hacia un curso completo.

Los resultados obtenidos en la aplicación del CEAM muestran ciertas discrepancias con respecto a los obtenidos con el MSLQ, especialmente en lo referido a su estructura. Respecto a la escalas de motivación, la fiabilidad total de la escala es de 0.79, en tanto que los valores del Alpha de Cronbach para cada escala resultan aceptables, encontrándose entre .57 y .84. Por otro lado, en cuanto a la escala de estrategias de aprendizaje, la fiabilidad total de la escala es de .89. Los valores del Alpha de Cronbach para cada factor son también considerables, variando entre .62 y .83. En la actualidad el CEAM ha sido recientemente modificado, dando lugar al CEAM-R y CEAM-R2 (Rocés, Nuñez, González-Pienda, González-Pumariega, Álvarez y González, 2003).

#### 7.1.1.3 Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC)

La Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado ha sido desarrollada en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Esta escala presenta importantes diferencias con respecto a la mayoría de los instrumentos. Permite obtener información sobre el trabajo en tareas específicas, de forma que lo que se mide son las conductas de los estudiantes y no sus opiniones. Por otro lado, tiene en cuenta el contexto de aplicación de las estrategias, en relación con la asignatura o tipo de contenido, y el nivel académico.

Su estructura presenta dos grandes bloques de estrategias: las relacionadas directamente con el contenido y las relacionadas con la conducta personal. Ambos bloques están compuestos por ocho tipos de estrategias, que a su vez incluyen 17 variables, que son estimadas en los niveles de rendimiento alto, medio y bajo.

#### 7.1.1.4 Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA)

La Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA, Adquisición, Codificación, Recuperación, y Apoyo) ha sido desarrollada por José M<sup>a</sup> Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico (1994), del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid y está dirigida a la evaluación de las estrategias cognitivas en estudiantes.

Consta de cuatro subescalas independientes que evalúan el uso que hacen los estudiantes de: 7 estrategias de adquisición de información, 13 estrategias de codificación de información, 4 estrategias de recuperación de información, 9 estrategias de apoyo al procesamiento.

Los indicadores de validez y fiabilidad recogidos por sus autores son bastante aceptables con las muestras de estudiantes con los que se ha validado.

#### 7.1.1.5 Components of Self-Regulated Learning (CSRL)

Su objetivo es medir los componentes motivacionales y cognitivos implicados en el aprendizaje autorregulado, y ha sido desarrollado por M. Niemivirta (1998). Costa de 2 escalas (motivación y cognición) y 5 subescalas. La escala de motivación comprende las subescalas de metas, creencias de control, y autoestima y la escala de cognición, las subescalas de estrategias de aprendizaje y autorregulación.

Incluye diferentes estrategias asociadas a distintos niveles de procesamiento de la información; desde un nivel superficial, en el que se engloban las estrategias de memorización del material, hasta un nivel profundo, que abarca las estrategias de elaboración, planificación de metas y autoobservación de la propia comprensión.

### 7.1.2 Entrevistas estructuradas

La única metodología de evaluación perteneciente a esta categoría es el *Self-Regulated Learning Interview Schedule*, un protocolo para entrevistas estructuradas

que permite explorar el aprendizaje autorregulado en estudiantes, mediante la identificación de 14 tipos de estrategias de autorregulación que los alumnos utilizan dentro y fuera de clase, para controlar su aprendizaje. Fue desarrollado por Zimmerman y Martínez-Pons, (1986, 1988, 1990) a partir de planteamientos teóricos.

Las catorce estrategias que contempla son:

- Organización y transformación de la información.
- Autoevaluación.
- Establecimiento de metas y planificación,
- Búsqueda de información.
- Registro y control.
- Estructuración del ambiente.
- Autoasignación de sanciones positivas y negativas.
- Repetición y memorización.
- Búsqueda de ayuda de iguales.
- Búsqueda de ayuda en profesores
- Búsqueda de ayuda de adultos.
- Revisión o repaso de los exámenes.
- Revisión de apuntes, revisión de libros de texto.
- Otras, (categoría de respuestas dadas por los estudiantes que no corresponden al aprendizaje autorregulado).

### 7.1.3 Juicios de profesores

El *Rating Student Self-Regulated Learning Outcomes: a teacher scale* es un instrumento desarrollado también por Zimmerman y Martínez-Pons (1988), que consta de 12 ítems contruidos a partir de los mismos tipos de conducta autorregulada que el SRLIS. Los ítems hacen referencia a conductas estratégicas

que los profesores pueden observar en sus estudiantes o bien, como por ejemplo, en el caso de la estrategia de organización, se pide que el profesor haga inferencias a partir de los resultados observables. Se responde en una escala de tipo Likert de 5 puntos. A diferencia del SRLIS, no aparecen en la escala todos los tipos de estrategias, al considerarse que algunas de ellas no se producen en presencia del profesor y por lo tanto no pueden ser observadas por éste, (por ejemplo, la organización del ambiente para la realización de los deberes).

## 7.2 La autorregulación del aprendizaje como actividad o proceso

Como actividad o proceso, el aprendizaje autorregulado se considera como el despliegue de la estrategia en un momento determinado, de modo que existe una transición de un estado en el que no existía constancia de un aprendizaje autorregulado, a otro en el que se observa una característica de este tipo de aprendizaje, la cual actúa de indicador de su existencia (Suárez y Fernández, 2004). Estas medidas se caracterizan por ser más complejas, ya que recogen información sobre estados y procesos que el alumno despliega a lo largo del tiempo, mientras se autorregula.

### 7.2.1 Protocolos de pensamiento en voz alta

Consisten en el análisis de las respuestas verbales que el estudiante da cuando informa de sus pensamientos, y de sus procesos y estrategias cognitivas, durante la realización de una tarea. El protocolo de respuestas utilizado por excelencia es el de Zimmerman y Martínez Pons (1986), y el área donde más se ha aplicado es la lectura (Pressley, 2000; Pressley y Afflerbach, 1995).

### 7.2.2 Método de detección de errores en la tarea

Este tipo de método suele emplearse habitualmente para evaluar el proceso de autoobservación de la comprensión de la lectura. Para ello, los investigadores introducen algunos errores dentro de los materiales que los estudiantes utilizan para estudiar, como libros de texto, con el fin de observar si los errores son detectados y qué es lo que hacen cuando los descubren (Garner, 1988).

### 7.2.3 Metodología de indicios, señales o evidencias

Esta forma de medir la autorregulación del aprendizaje se basa en señales o indicadores observables sobre los procesos cognitivos que los alumnos despliegan mientras realizan las tareas. Por ejemplo, uno de los indicadores que se ha empleado para medir el proceso de control cognitivo, es si el estudiante escribe más información de la necesaria en los márgenes de su cuaderno o de su libro, como notas al pie, resúmenes, comentarios personales, o hace diagramas o confrontación de la información con otras fuentes (Baker y Cerro, 2000; Winne y Jamieson-Noel, 2003).

### 7.2.4 Medidas de observación de la ejecución en la tarea

Estas medidas se basan en la observación por parte de jueces, de lo que hacen los alumnos mientras realizan las tareas (Weinert, 2001). Es importante mencionar que suelen ir complementadas con entrevistas. Las ventajas de estas medidas en la evaluación del aprendizaje autorregulado son varias:

- Son medidas objetivas de lo que hacen los estudiantes en vez de lo que recuerdan o creen hacer;
- Permiten relacionar las conductas de los alumnos con las condiciones que requieren las tareas; y
- Pueden disminuir las dificultades asociadas con la medición de este proceso en niños, como por ejemplo, con el sesgo de respuesta ante los cuestionarios, ya que tienden a contestar de manera muy optimista, y con las limitaciones de estos sujetos para describir los procesos cognitivos que ponen en marcha durante la realización de las tareas.

## **8 La enseñanza de una lengua extranjera en Educación Primaria: el inglés**

La mejora sustancial de los medios de comunicación, junto al desarrollo y extensión de las tecnologías de la información y la comunicación, han propiciado un incremento de las relaciones internacionales sin precedentes. Por tanto, en la sociedad del siglo XXI hay que preparar a alumnos y alumnas para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe. Además, nuestro país se encuentra comprometido como miembro de la Unión Europea en el fomento del conocimiento de otras lenguas comunitarias. Por su parte, el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (aprendizaje, enseñanza y evaluación), establece directrices tanto para el aprendizaje de lenguas como para la valoración de la competencia en las diferentes lenguas.

Un currículo, el currículo de Educación Primaria, es el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de una etapa educativa. De acuerdo con lo que establece la antigua Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) y la nueva Ley Orgánica 8/2014, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), las áreas que se imparten en todos los ciclos de Educación Primaria son:

1. Ciencias de la Naturaleza.
2. Ciencias Sociales.
3. Lengua Castellana y Literatura.
4. Primera Lengua Extranjera.
5. Matemáticas.

El área de Lengua extranjera tiene por objeto formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir, por lo que su uso debe ser el punto de partida desde el inicio del aprendizaje. En la Educación Primaria se parte de una competencia todavía muy elemental en la lengua extranjera; por ello, durante toda la etapa, serán de gran importancia los conocimientos, capacidades y

experiencias que niños y niñas conocen en las lenguas para comprender y construir significados, estructuras y estrategias durante su participación en actos de comunicación. La comprensión de las diferentes situaciones de comunicación y el conocimiento de la estructura de los textos, les ayudarán a identificar y adquirir los elementos lingüísticos concretos presentes en un acto comunicativo determinado.

La escasa presencia de las lenguas extranjeras en el ambiente es un factor condicionante que hace que la mayoría de las oportunidades de aprendizaje “controlado” se den sólo en el entorno escolar. Normalmente es la situación de la clase de lengua extranjera el único lugar en el que la comunicación en dicha lengua puede llevarse a cabo y por lo tanto su aprendizaje, si bien la progresiva introducción de programas bilingües está ampliando este espectro. Esta circunstancia hace necesaria la inclusión de contenidos que incorporan situaciones de comunicación propias de ámbitos diversos además del académico, especialmente los de las relaciones sociales, los medios de comunicación y, con las lógicas adaptaciones, el literario.

El eje del área de Lengua Extranjera en el currículo lo constituyen los procedimientos dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva oral y escrita, en contextos sociales significativos, que permita expresarse con progresiva eficacia y corrección, y que abarque todos los usos y registros posibles.

El Marco Común Europeo define los diferentes estadios del desarrollo de la competencia comunicativa en una determinada lengua, en función de la capacidad del alumnado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación, que exigen acciones para el cumplimiento de una finalidad comunicativa concreta en un contexto específico. Una actividad comunicativa concreta requiere la utilización del lenguaje oral y escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar. El objeto del área será pues el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden tener lugar en ámbitos diversos.

Según la LOMCE, el alumnado de Educación Primaria puede actuar en la mayoría de estos ámbitos en actos de comunicación propios de su edad. De entre estos cabría destacar el ámbito de las relaciones sociales, que incluye las relaciones

familiares, las prácticas sociales habituales y las situaciones y acciones cotidianas en el centro escolar; el académico, el relacionado con contenidos del área y de otras áreas del currículo; el de los medios de comunicación y, con las necesarias adaptaciones, el literario, como ya hemos dicho. Asimismo, el aprendizaje de una lengua extranjera ha de contribuir al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas, y, al mismo tiempo ayudar a comprender y valorar la lengua o lenguas propias.

El conocimiento de lenguas extranjeras es cada vez más importante y necesario para vivir en un mundo que, debido a los progresivos avances en los campos tecnológicos e informáticos, nos lleva a una sociedad donde la comunicación a través de otras lenguas abre enormes posibilidades de progreso y libertad, además de contribuir al entendimiento y respeto entre las distintas culturas y sus hablantes.

La adquisición de estas competencias ha de tener en cuenta las características especiales del alumnado que las ha de adquirir. Las alumnas y los alumnos de esta edad son vitales y aprenden mientras juegan, se mueven y realizan actividades que les gustan, puesto que su motivación para aprender la lengua extranjera proviene del interés de la tarea y no de la utilidad futura de estas enseñanzas. Por lo general, son más abiertos y desinhibidos que los aprendices mayores y se animan fácilmente en la actividad aun cuando su capacidad para mantener la atención centrada en una misma tarea es considerablemente limitada. Las alumnas y los alumnos de esta edad necesitan un clima relajado y agradable en el aula que desarrolle su autoestima. Por esto, quizás al menos en los primeros momentos, necesitan que la actividad esté muy estructurada con el fin de sentirse seguros para trabajar y comunicarse. Todavía así, el factor más importante para motivarlos es su relación con la maestra o el maestro en el aula.

Por ello, la enseñanza de la Lengua extranjera durante la Educación Primaria tiene que respetar uno de los principios básicos del enfoque comunicativo, “una lengua se aprende cuando se usa”, es decir, cuando la alumna o el alumno la utiliza para realizar actividades interesantes y motivadoras; pero también tiene que seguir el principio básico de los nuevos enfoques de la integración de lengua y contenidos,

una lengua se aprender mejor cuando se usa para aprender, es decir, para adquirir información y conocimientos relevantes, especialmente, aquellos relacionados con los contenidos de las diversas disciplinas académicas.

Prácticamente desde el principio se utilizarán conocimientos ya aprendidos en las diferentes áreas no lingüísticas, como escenario o contexto para la adquisición de la lengua extranjera, hasta que en el tercer ciclo pueda plantearse ya el afianzamiento, ampliación y adquisición de algunos contenidos nuevos, fácilmente localizables en un contexto, correspondientes a diferentes áreas no lingüísticas.

Según el Decreto 89/2014, los contenidos se han agrupado en bloques relacionados con cuatro centros de atención específicos: comprensión oral; expresión oral; comprensión lectora, expresión escrita, contenidos sintácticos-discursivos; y la dimensión social y cultural de la nueva lengua.

Aunque el lenguaje oral y el escrito son dos manifestaciones diferentes de una misma capacidad y en los procesos tanto de aprendizaje como de uso, el hablante se apoya en uno u otro indistintamente, cada uno exige diferentes habilidades y conocimientos por lo que los contenidos se refieren a ellos por separado.

Escuchar, hablar y conversar.

Adquiere, en esta etapa, especial relevancia. La limitada presencia de lengua extranjera en el contexto social, hace que el modelo lingüístico aportado por la escuela sea la primera fuente de conocimiento y aprendizaje del idioma. Los discursos utilizados en el aula son al mismo tiempo vehículo y objeto de aprendizaje, por lo que el currículo ha atendido tanto al conocimiento de los elementos lingüísticos como a la capacidad de utilizarlos para el desempeño de tareas comunicativas. Por otra parte, el modelo lingüístico aportado debe provenir de un cierto número de hablantes para recoger en la mayor medida posible, la variación y matices que un modelo lingüístico ambiental ofrece a los hablantes tanto en el aspecto fonético y prosódico como en la elección de expresiones concretas en situaciones conocidas de comunicación. De ahí la

presencia en el currículo del uso de los medios audiovisuales convencionales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

#### Leer y escribir.

En coherencia con el anterior, pretende la competencia discursiva en el uso escrito. En lengua extranjera los textos escritos son también modelo de composición textual y de práctica y adquisición de elementos lingüísticos. Las lógicas diferencias en la representación gráfica entre las lenguas que se conocen y la lengua extranjera, sugieren el uso y aprendizaje previos de las formas orales.

El uso progresivo del lenguaje escrito dependerá del grado de conocimiento del código, que está en relación directa con el grado de seguridad que dicho código ofrezca en la representación gráfica de los sonidos de la lengua. Para superar esta falta de seguridad, el currículo incluye estrategias y recursos como el uso de diccionarios y otros medios de consulta, convencionales o digitales, para la comprensión y composición, con progresivo grado de corrección y complejidad, de todo tipo de textos.

El contacto con la lengua extranjera y su uso en situaciones de comunicación, permiten elaborar a quienes están aprendiéndola, un sistema conceptual elemental sobre su funcionamiento e incluso sobre las variables contextuales o pragmáticas asociadas a la situación concreta y al contenido comunicativo.

#### Conocimiento de la lengua.

Incluye tanto conocimientos lingüísticos como contenidos de reflexión sobre el aprendizaje. El punto de partida serán las situaciones de uso que fomenten la inferencia de reglas de funcionamiento de la lengua, que permitan a las niñas y niños establecer qué elementos de la lengua extranjera se comportan como en las lenguas que conocen, y qué estrategias le ayudan a aprender mejor, de manera que adquieran confianza en sus propias capacidades.

## Aspectos socioculturales y conciencia intercultural.

Contribuyen a que los niños y las niñas conozcan costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera, en definitiva, formas de vida diferentes a las propias.

Este conocimiento promoverá la tolerancia y aceptación, acrecentará el interés por el conocimiento de las diferentes realidades sociales y culturales y facilitará la comunicación intercultural.

### 8.1 Por qué aprender lenguas extranjeras en Educación Primaria: la contribución de la lingüística

Si el aprendizaje consiste en la adquisición de principios organizativos mediante experiencias, el profesor es el facilitador que proporciona el instrumento (la lengua) para que el alumno trabaje.

Aprender una lengua extranjera hoy es más que necesario. Según el Comité de Ministros del Consejo Europeo la enseñanza del inglés debe ser incrementada y diversificada. Si es posible, los alumnos deberían aprender además del inglés otra lengua extranjera. Existen varias razones por las cuales las lenguas extranjeras deben ser promocionadas en las escuelas (Harmer, 1983):

1. **Afectivas:** La espontaneidad de los niños es muy útil cuando están aprendiendo una lengua extranjera.
2. **Sociológicas:** Aprender lenguas extranjeras permitirá a los alumnos acceder a un amplio abanico de profesiones, para mejorar sus canales de información y comunicarse con gente de diferentes países.
3. **Educativas:** Aprender lenguas extranjeras mejorará el conocimiento de la lengua materna y mejorará la competencia comunicativa general de los estudiantes.
4. **Cognitivas:** Los alumnos descubren que lo que han aprendido en su lengua materna puede ser expresado de forma similar en otros lenguajes.

5. **Lingüísticas:** Los niños están mejor preparados para aprender un idioma extranjero que los adultos, tanto a nivel fonológico como gramatical.

El término “lengua extranjera” es un concepto más apropiado en contraposición a “segundas lenguas” ya que las estadísticas europeas e internacionales indican que, por regla general un gran sector de la población estudia, ha estudiado o estudiará más de una segunda lengua, llegando al manejo independiente de una tercera o al manejo básico de incluso una cuarta lengua (Eurydice, 2012).

En primer lugar, porque muchos usuarios independientes o autónomos de una lengua diferente a la materna, han interiorizado en el proceso de aprendizaje un gran bagaje de componentes y habilidades culturales, existenciales y vivenciales que no permiten hacer el uso del adjetivo «extranjero» para definir el manejo del idioma que con mayor frecuencia utilizan y califican como propio. Estos usuarios son, en gran medida, ciudadanos residentes en países diferentes del que nacieron y que pasan largos períodos de tiempo haciendo uso de una lengua que, en ningún caso, les resulta extranjera (no hay que olvidar que según los datos de EUROSTAT en la publicación *The Population Statics*, existían tan sólo en Europa, 21,7 millones de inmigrantes, de los cuales, más de un 70% emigraban a países con una lengua oficial diferente a la propia en su país de origen).

En segundo lugar, porque las investigaciones pedagógicas han demostrado que para garantizar el éxito en el aprendizaje de una lengua diferente a la materna, los componentes sociolingüísticos, culturales, afectivos y vivenciales, por citar algunos, son absolutamente imprescindibles y de orden contrario a la acepción más lógica de lo que puede entenderse por “lengua extranjera”. De hecho, como se cita en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, el proceso de aprendizaje de una lengua es una implicación emocional y personal muy importante en la vida del sujeto, por lo que en todo proceso educativo tanto dentro como fuera del aula, nunca una lengua puede considerarse un elemento “extranjero”.

Por su parte, Rod Ellis expone también sus razones en la breve introducción al tema que trata en su libro de 2008; Mitchell y Myles en su obra de 2004, o Cook en 2008, o la ya clásica compilación de Doughty y Long de 2003, analizan los motivos que impulsan a un mundo cada vez más multicultural para aprender y mejorar segundas lenguas.

Según los citados autores, existe una falta evidente de conexión entre los modelos que tratan de explicar el uso del lenguaje y los procesos de enseñanza en el aula y los procesos de aprendizaje del aprendiz. Como resultado subrayan los problemas que se derivan destacando, entre otros: una gran inversión de tiempo en la enseñanza y el aprendizaje de nuevos idiomas, pero sin conexión entre los métodos que pueden resultar más útiles; la inexistencia de un gran acuerdo de criterios pedagógicos estables para enseñar idiomas y la carencia de una aproximación epistemológica definida, que recoja los resultados de las investigaciones lingüísticas, psicolingüísticas o sociolingüísticas en un mismo marco, con objeto de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de las elucubraciones de los modelos teóricos.

Con cuatro palabras se describen las razones por las que resulta necesario seguir persiguiendo la innovación pedagógica en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas: *time, independence, fossilization* y *guidance*. Estos cuatro conceptos serán recurrentes en obras de años posteriores y estarán presentes de un modo u otro, aunque no siempre de forma literal, en la bibliografía de otros autores tratando de dar una respuesta satisfactoria que optimice el estudio y el aprendizaje de lenguas (Ellis, 2008; Johnson, 2008; Mitchell y Myles, 2004).

La mayoría de los países y las regiones ha rebajado la edad de comienzo del aprendizaje obligatorio de idiomas durante los últimos quince años, y algunos de ellos lo ofertan en educación preescolar: la comunidad germanófono de Bélgica, por ejemplo, imparte el aprendizaje de idiomas a niños de tan solo 3 años. La edición de 2012 del informe *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* (Eurydice, 2012) confirma que el inglés es, con mucha diferencia, el idioma más enseñado en prácticamente todos los países europeos, seguido de lejos por el francés, el español, el alemán y el ruso.

El informe muestra que la mayoría de los países han rebajado la edad de comienzo del aprendizaje obligatorio de lenguas, a excepción de Bélgica (comunidad francófona), Letonia, Luxemburgo, Hungría, Malta, Países Bajos, Finlandia, Suecia y el Reino Unido. Si bien la edad en que los estudiantes comienzan a aprender idiomas se ha rebajado en general, la cantidad de horas lectivas que reciben no ha aumentado significativamente. De hecho, se dedica bastante menos tiempo a la enseñanza de idiomas que a la enseñanza de otras asignaturas.

Hay que recordar que el aprendizaje de lenguas no es una labor que empieza y acaba en el aula, sino que necesita ponerse en funcionamiento en todo momento y lugar, y que, a pesar de que como profesores somos conscientes de esta necesidad, seguimos sin ofrecer a los alumnos herramientas de autogestión o de autonomía del conocimiento para que puedan seguir aprendiendo un idioma solos a lo largo de toda su vida.

Este tipo de estrategias de aprendizaje aún tienen un espacio muy reducido, por no decir inexistente, en nuestros currículos. Además, continuamos sin dar respuesta a determinados problemas de fosilización que se mantienen hasta etapas avanzadas de dominio de la lengua, incluso cuando el alumno ya es un aprendiz autónomo.

Por otro lado no podemos olvidar que lenguaje es el principal medio de comunicación humana, aunque esté también constituye la principal barrera ya que la existencia de tantas lenguas hace difícil la comprensión entre tanta gente de distintos países. Sin embargo, un lenguaje común es necesario en un mundo globalizado como el nuestro.

Existen tres posibles soluciones que han sido sugeridas para la creación de un lenguaje internacional ( Bell, 2009):

1. La adopción de una lengua muerta, por ejemplo el latín.
2. La creación de un lenguaje artificial, tal como el esperanto.
3. El uso de un lenguaje existente tal como una lengua franca.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se ha encargado de devolver al mundo educativo de la enseñanza de lenguas extranjeras el sentido más íntimo de su labor: *enseñar lenguas para educar*, lo que significa posibilitar el desarrollo pleno y autónomo de nuestros alumnos. Según la LOMCE (2014) las competencias generales de nuestros aprendices se deben perfilar en competencias más operacionales, nombrando al conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).



Figura 3. Competencias de alumno en inglés

*La educación encierra un tesoro* es un informe elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación de la UNESCO, presidida por Jacques Delors, que configura los pilares básicos para garantizar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, bases fundamentales del actual concepto de competencia comunicativa (Delors, 1996).

Por su parte, Crystal (1987) describe algunos ejemplos cotidianos en los cuales el cambio en el uso de una determinada lengua, intercalada con el uso de otra distinta, pone de relieve la increíble extensión en nuestras sociedades del dominio de más de un idioma en ámbitos crecientemente multiculturales. De este modo, muchas personas cambian naturalmente, de una lengua a otra cuando:

- Speakers cannot express themselves adequately in one language, so switch to the other to make good the deficiency (...)
- Switching to a minority language is very common as a means of expressing solidarity with a social group (...)
- The switch between languages can signal the speaker's attitude towards the listener – friendly, irritated, distant, ironic, jocular, and so on.

Según Estévez y Zayas (2008), el aprendizaje de una nueva lengua y el plurilingüismo de nuestras sociedades permiten que la experiencia lingüística de una persona pueda mejorar notablemente si es capaz de establecer relaciones entre las lenguas que conoce.

Enseñar un nuevo idioma es educar y educar significa impulsar, potenciar, posibilitar el desarrollo cognitivo, afectivo y social de nuestros alumnos. Estos objetivos son básicos en cualquier disciplina a impartir, y mucho más necesarios, al enseñar una nueva lengua que está, irremediabilmente, unida a una cultura o culturas determinadas.

De este modo, podemos centrar nuestra atención sobre tres objetivos fundamentales para la enseñanza integral de nueva lengua (Brown, 1991):

- El desarrollo del “alumno con agente social”, que muestra solvencia en el manejo de la competencia comunicativa porque conoce los elementos que constituyen el sistema de la lengua y es capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El desarrollo de las capacidades del “alumno como aprendiz autónomo”, que se hace responsable de su propio aprendizaje con autonomía para continuar avanzando más allá del propio currículo en un proceso que puede prolongarse a lo largo de toda la vida.
- El desarrollo del “alumno como hablante intercultural”, que capacita al alumno para identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura y a establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura de los países donde se usa la lengua.

El estudio de la gramática universal (Chomsky 1986), sobre todo en la década de los años sesenta y setenta, cuando vivió sus primeros años de desarrollo más fructífero, se volcó en la búsqueda de las bases de aquellos principios y elementos subyacentes que son comunes al conjunto de todas las lenguas humanas. Si a través de todos los lenguajes que se utilizan, podemos reconocer ciertos elementos a modo de parámetros semejantes, entonces estaremos encontrando las características propias e innatas del sistema de funcionamiento de toda lengua en la mente del ser humano.

Según esta teoría, la construcción del lenguaje puede explicarse siguiendo dos caminos paralelos. Por un lado, el manejo de los principios que son universales y constantes, y que dan cuenta de las similitudes entre las diferentes posibilidades idiomáticas del ser humano y, por otro lado, los parámetros, que siendo universales también tienen un valor que cambia de lengua a lengua, lo que explica sus diferencias.

Con objeto de ejemplificar la teoría descrita hasta el momento, cabe presentar dos de los principios fundamentales que Chomsky describió en su modelo de la gramática universal.

El principio de “*structure-dependency*”, que explica cómo el lenguaje está organizado de tal modo que las funciones y las relaciones que se establecen entre los elementos de una oración son del todo cruciales en la construcción de la misma. Y el principio de “*locality*”, las diferentes opciones de movimiento de los elementos de una oración son relativamente fijas y comunes en todas las lenguas y permiten crear distintas construcciones a partir de una.

La mayor contribución del modelo chomskiano de la gramática universal ha estado en relación con el proceso de adquisición de la lengua materna. Sin embargo, su influencia ha sido muy evidente también para las ciencias educativas en el aprendizaje de una nueva lengua.

Nunan (1991), en contra de la fuerte corriente ambientalista y reaccionaria al innatismo propia de la época en los años setenta, llegó a la conclusión de que sus alumnos extranjeros, tanto adolescentes como adultos, que se habían iniciado en el

aprendizaje de inglés guiados por sus clases, atravesaban una serie de fases muy similares a las que los bebés ingleses debían afrontar en su proceso de aprendizaje de la lengua en las edades más tempranas.

En palabras de Ellis (2008), “on the basis of these findings, it has been suggested that there must be a natural order of acquisition that all learners follow”. A partir de estos descubrimientos, que encadenan fases similares en los procesos de aprendizaje de la primera y la segundas lenguas. Este tipo de descubrimiento, fue el que años más tarde daría a Krashen en los años ‘80 la oportunidad de desarrollar su “*Natural Order hypothesis*” (Krashen, 1981)

El aprendizaje de una nueva lengua no es únicamente un proceso lingüístico mediante el cual el alumno aprende esquemas gramaticales y sintácticos, una serie de campos semánticos de vocabulario y organiza el contenido de sus oraciones en virtud del mensaje que quiere expresar. El aprendizaje de una nueva lengua se nutre también de una serie de códigos sociolingüísticos que impregnan la comunicación humana.

Vigotsky (1964) propuso como idea central del proceso de aprendizaje la mediación. Desde esta perspectiva, la teoría sociocultural dicta que las funciones cognitivas superiores del ser humano, entre ellas el desarrollo de la lengua materna o el aprendizaje de una nueva lengua, están mediadas, es decir, se desarrollan a través del contacto que el sujeto aprendiz mantiene con el ambiente que lo rodea y el resto de personas con quienes interactúa.

La idea clave en las teorías de Vigotsky consistía en investigar cómo el comportamiento social y el pensamiento se organizan y se desarrollan a través de las construcciones culturales y las relaciones sociales entre individuos. Pero, sin lugar a dudas, la mayor contribución de su trabajo a las ciencias del aprendizaje ha sido su conceptualización del término *scaffolding*.

En este proceso, como explica el propio Vigotsky (1964) (y han descrito sucintamente Marchesi y Martín, 2000), se pueden describir dos áreas simbólicas donde tiene lugar el potencial y los límites del aprendizaje. En primer lugar, la Zona de Desarrollo Próximo, que no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de

desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema” y, en segundo lugar, el Nivel de Desarrollo Potencial, que está determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.

Como es evidente no se puede aprender sino se interacciona y se hace uso del lenguaje en el aula, con diferentes intenciones y en diferentes contextos y escenarios comunicativos. El tipo de interacciones que hacen más efectivo el aprendizaje en el aula, como explican Lyster y Ranta (1997; citados en Johnson 2008), es el feedback del profesor, que potencia el aprendizaje de los alumnos y que consiste en: *“explicit corrections directly showing correct form, recasts reformulating the sentence without error, clarification requests checking potential misunderstanding, elicitation to get the correct form by pausing...”*.

A partir de este momento, las teorías cognitivas del aprendizaje comienzan a analizar la naturaleza, causa y efectos de los errores que producían los aprendices. En línea con los avances en los análisis de errores que tuvieron lugar, estos podían estar sujetos a procesos de omisión, sobregeneralización, fosilización o transferencia entre la lengua materna y la nueva lengua (Ellis, 2008). Siguiendo esta línea de pensamiento, Jakobson (1960) introdujo el concepto de interlingua. El término de interlingua da cuenta del hecho por el cual los aprendices de una nueva lengua construyen un sistema lingüístico perfilado, de una parte, por la propia lengua materna y, de otra, por el proceso de aprendizaje que se emprende. Finalmente, el resultado de este proceso es el sistema lingüístico creado (interlingua), que es diferente, a su vez, tanto a la estructura lingüística de la lengua materna, como a la estructura lingüística de la nueva lengua.

En los contextos educativos donde enseñamos, los estudiantes podrán llegar a ser aprendices autónomos de una nueva lengua en la medida en que desarrollamos su capacidad para planificar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje. Por lo tanto el objetivo es potenciar la dimensión autónoma en el aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, involucrando a los alumnos en la descripción, de forma compartida y explícita, de los objetivos y las estrategias cognitivas de aprendizaje

que se deben seguir. En segundo lugar, impulsando la reflexión sobre el propio proceso aprendizaje y las consecuencias de las diferentes estrategias en el mismo. Y, finalmente, potenciando las propias estrategias metacognitivas del profesorado que incluye el lenguaje técnico propio de la reflexión y la autoevaluación.

Con respecto a la didáctica, si echamos la vista atrás, podemos observar que a comienzos del siglo XX, la enseñanza de nuevas lenguas seguía, más o menos, la misma metodología que se venía empleando con las lenguas clásicas, como el latín o el griego (lenguas que sólo podían ser estudiadas por medio de fuentes escritas). De esta forma, los manuales de gramática descriptiva constituían el único medio para el aprendizaje de cualquier tipo de lengua nueva. Como hemos venido describiendo, en las últimas décadas del siglo XX, se ha producido un cambio importante en la enseñanza de nuevas lenguas cuyo origen tiene su punto de partida en las investigaciones de Chomsky.

Entre las distintas estrategias que se empezaron a tener en cuenta (Halliday, 2004) están: la interacción entre iguales, la producción de errores, la organización de mapas conceptuales y semánticos de gramática y vocabulario, el juego, la asociación de conceptos, la escenificación, la motivación, la relación con la propia identidad cultural, el conocimiento declarativo de la cultura de la nueva lengua, las emociones...

La lengua debe ser, por tanto, enseñada y practicada de manera contextualizada. En esta línea, los cinco principios metodológicos expuestos por Johnson (2008), sustentan la tradición interaccionista del aprendizaje, enriqueciéndolo desde el punto de vista del enfoque comunicativo:

*“Task Dependency”: la información recibida durante una determinada actividad ha de tener utilidad en una actividad posterior: comunicarse, expresarse, comprender algo concreto, etc. En este sentido, es necesario que la actividad previa se haya hecho correctamente, ya que el hecho de que unas tareas estén conectadas con otras es un factor motivador para el alumno.*

*“Information Transfer”: el valor didáctico de este principio radica en que la*

*transmisión de la información a otra persona obliga a un proceso previo de comprensión del propio emisor, quien se convierte, entonces, en transmisor-profesor y entrena sus habilidades para comunicarse.*

*“Information Gap”: se trata de una variedad del principio anterior y se basa en la idea de que la comunicación rellena “huecos” o “lagunas” de información entre los interlocutores.*

*“Jigsaw”: por el cual se pueden diseñar actividades en las cuales cada participante posee distintos fragmentos de información, que hay que intercambiar para completar un “patrón” o idea formada por el conjunto total.*

*“Correction for Content”: este principio se basa en la idea de que la corrección se debe realizar, fundamentalmente, cuando se produce una interrupción en la comunicación, más que cuando se han producido inexactitudes o errores gramaticales.*

El propio alumno es el eje principal de su construcción, a través de procesos inductivos y deductivos, categóricos, memorísticos, de colaboración entre iguales y un variado elenco de estrategias de aprendizaje.

De forma similar el alumno se involucra más en el proceso de aprendizaje y consigue mejores resultados, si tiene la oportunidad de participar directamente, en su evaluación. El alumno debe conocer en todo momento su relación con su propio aprendizaje. Si es consciente de su propio proceso, de las dificultades que encuentra en el camino, de las estrategias que utiliza en cada momento, de lo que sabe y lo que ignora, será parte activa de la evaluación, de tal forma que comprenderá finalmente que lo importante no es lo que el profesor enseña, sino lo que él aprende, pilar central en las nuevas teorías pedagógicas presentadas.

Apostar por un enfoque integral y constructivista en la enseñanza de nuevas lenguas, supone asumir una serie de cambios en la figura y funciones del profesor: Una concepción global y transversal de los aprendizajes, pero que nos remite a entender qué son y cómo se manifiestan las competencias comunicativas,

cognitivas, afectivas y sociales a lo largo de cada uno de los niveles de referencia europeos y de los contenidos curriculares. Exige una innovación permanente en la forma de trabajar: el profesor debe trabajar en equipo, corresponsabilizarse de este nuevo estilo de formación, prever, organizar y coordinar las diversas actividades que van a permitir al alumno saber, saber hacer y saber ser. Cambiar de método, usar diversos lenguajes, modalidades de presentación de los contenidos, acudir a la vida misma, hacer que los aprendizajes sean pertinentes y significativos. Lo que hace ser competente a una persona es la forma en que logra combinar y armonizar todas sus competencias a la hora de resolver problemas, tomar decisiones y responder a las nuevas situaciones comunicativas para el uso de la lengua en su vida cotidiana. Estas cuestiones sobre la figura del profesorado aluden al método y más concretamente, a los pasos para conseguir los resultados esperados en el aprendizaje de nuevas lenguas y la educación constructivista.

Según Marchesi y Martín (2000), desde el punto de vista del profesor, según la concepción constructivista, la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje dependería fundamentalmente del uso de dos mecanismos de influencia educativos básicos: la consecución de significados compartidos y el traspaso de control (aprender a aprender).

Los contenidos de una nueva lengua, dada su naturaleza gramatical, léxica u ortoépica, por ejemplo, (dimensiones propias de toda lengua), obligan a una mayor o menor actividad o nivel de abstracción. En algunos de estos ámbitos deberemos ejercitar más la memoria visual; en otros puede haber más procesos de elaboración mental, elaboración de hipótesis, pensamiento inductivo o deductivo, razonamiento transitivo o analógico; en otros, desarrollar actividades sociales, expresión, escucha, empatía y siempre confianza en el aprendiz.

Esta elevación de niveles de interiorización, exige un proceso de seguimiento por parte del profesor, que se convierte en “mediador” o “facilitador” del aprendizaje de la lengua y no meramente, en un simple instructor o trasmisor de lengua. De esta forma, se subraya el protagonismo del docente “facilitador” porque es quien debe conocer la altura de los peldaños que quiere hacer saltar, el esfuerzo y la atención que exige a los alumnos, condensado en cada una de las actividades programadas

para esta finalidad constructora (comunicativa, cognitiva, afectiva y social) de la persona.

## 8.2 El inglés como una lengua franca

Una lengua franca es el uso de un lenguaje común por hablantes de diferentes lenguajes, Chomsky (1986). La historia demuestra que ha habido interesantes precedentes en el pasado cuando una lengua extranjera se ha usado para intercambiar ideas. En la Edad Media y durante el Renacimiento, el latín fue el lenguaje empleado; desde el siglo XVIII en adelante, el francés fue usado en la diplomacia internacional y a principios del siglo XX el alemán era el lenguaje en el que los científicos escribían. Desde el siglo XIX el inglés ha ganado progresivamente status como lenguaje internacional y actualmente su hegemonía es incuestionable. Varios factores han contribuido a ello Durán (1999):

1. **Demográficos:** El rápido desarrollo de hablantes nativos ingleses durante el siglo XIX en el Reino Unido y en los Estados Unidos de América.
2. **Políticos y militares:** El desarrollo de las colonias inglesas durante el siglo XIX en Canadá, África y Australia, y la hegemonía política y militar de los Estados Unidos en el siglo XX
3. **Económicos:** Gran desarrollo económico de los Estados Unidos en el siglo XX.
4. **Tecnológicos:** Desarrollo de los medios de comunicación en los Estados Unidos y en Reino Unido.
5. **Lingüísticos:** El grado de simplificación morfológica y sintáctica del Inglés.

La importancia del inglés como lengua franca es demostrado en muchos campos: político, económico, cultural, deportes, educación, tecnología:

1. La UNESCO estima que el inglés es hablado en más de 60 países y está bien establecido en los cinco continentes.

2. Más de 750 millones de personas hablan inglés.
3. Inglés es el lenguaje utilizado en las instituciones más importantes del mundo: UNESCO, NATO, ONU, FAO...
4. Inglés es el lenguaje de los negocios.
5. Inglés es ampliamente usado en la literatura, cine, música, televisión y en la radio.
6. Desde la Segundo Guerra Mundial en adelante, el inglés ha llegado a ser el lenguaje de los avances científicos y tecnológicos.
7. Millones de niños en el mundo estudian inglés en Educación Primaria.
8. El Comité Olímpico Internacional también usa el inglés como medio de comunicación.

A pesar de las variedades lingüísticas hay muchas razones para sostener la existencia de una lengua franca (Murphy, 2003):

- Facilita relaciones internacionales a nivel social, cultural y político.
- Favorece la tolerancia y respeto hacia diferentes culturas. Aprender un lenguaje extranjero ayuda a los alumnos a superar su innato egocentrismo.
- Aumenta la autoconfianza de los alumnos.
- Aumenta el respeto por la lengua materna.

### 8.3 Contribución del inglés al desarrollo de las competencias básicas

Según (Zabala, 2007, pp. 43-45) una competencia básica es: “Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada. La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia

consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera internacionalizada, componentes actitudinales y conceptuales”.

Según el Real Decreto 126/2014, el estudio de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de una manera directa, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Un aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua.

El lenguaje es el principal vehículo del pensamiento humano, la herramienta más potente para la interpretación y representación de la realidad y el instrumento de aprendizaje por excelencia, de ahí que el área, en la medida que contribuye a la mejora de la capacidad comunicativa general, lo hace también a la competencia de aprender a aprender.

No obstante, su mayor contribución radica en que el aprendizaje de una lengua extranjera se rentabiliza enormemente si se incluyen contenidos directamente relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje, para que cada niño y cada niña identifiquen cómo aprenden mejor y qué estrategias los hacen más eficaces. Esa es la razón de la importancia de trabajar en clase la reflexión sobre el propio aprendizaje. A su vez las decisiones que provoca esta reflexión favorecen la autonomía y, en este sentido, se puede afirmar que la lengua extranjera contribuye también al desarrollo de la autonomía y la iniciativa personal.

Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que aumenta cada día. El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de comunicarse utilizándola. Y, lo que es más importante, crea contextos reales y funcionales de comunicación.

Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, pero también son vehículo de comunicación y transmisión cultural. Aprender una lengua extranjera implica el conocimiento de rasgos y hechos culturales vinculados a las diferentes comunidades de hablantes de la misma. Este aprendizaje, bien orientado desde la escuela, debe traducirse tanto en la capacidad como en el interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o aprendices de esa lengua. Al mismo tiempo, el conocimiento de otra lengua y de rasgos culturales diferentes a los propios contribuye a la mejor comprensión y valoración de la propia lengua y cultura y favorece el respeto, el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento, promueve la tolerancia y la integración y ayuda a comprender y apreciar tanto los rasgos de identidad como las diferencias.

Por último, y aunque en menor medida, esta área colabora en el desarrollo de la competencia artística y cultural si los modelos lingüísticos que se utilizan contienen producciones lingüísticas con componente cultural.

Según el Real Decreto 126/2014, los objetivos de la enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Primaria tendrán como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
3. Escribir textos diversos con finalidades variadas sobre temas previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos.
4. Leer de forma comprensiva textos diversos, relacionados con sus experiencias e intereses, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.

5. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
6. Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.
7. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.
8. Utilizar los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera.
9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos de la comunicación.

El Decreto 89/2014, por su parte, fija los contenidos del segundo ciclo de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid:

**Escuchar, hablar y conversar.**

- Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad, como instrucciones o explicaciones, interacciones orales dirigidas, o grabaciones en soporte audiovisual e informático para extraer información global y alguna específica.
- Interacción oral en situaciones reales o simuladas dando respuestas verbales y no verbales que exijan elección entre un repertorio limitado de posibilidades, en contextos progresivamente menos dirigidos.

- Producción de textos orales conocidos previamente mediante la participación activa en representaciones, canciones, recitados, dramatizaciones, interacciones dirigidas... o bien preparados mediante un trabajo previo con ayudas y modelos, mostrando interés por expresarse oralmente en actividades individuales y de grupo.
- Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación, transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.
- Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.

### **Leer y escribir.**

- Lectura y comprensión de diferentes textos, en soporte papel y digital, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, para utilizar información global y específica, en el desarrollo de una tarea o para disfrutar de la lectura.
- Uso guiado de estrategias de lectura (utilización de los elementos del contexto visual y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce), identificando la información más importante, deduciendo el significado de palabras y expresiones no conocidas.
- Lectura y escritura de textos propios de situaciones cotidianas próximas a la experiencia como invitaciones, felicitaciones, notas, avisos, folletos...

- Composición a partir de modelos, de diferentes textos sencillos, utilizando expresiones y frases muy conocidas oralmente, para transmitir información, o con diversas intenciones comunicativas.
- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para leer, escribir y transmitir información.
- Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos.

### **Conocimiento de la lengua Conocimientos lingüísticos.**

- Identificación de aspectos fonéticos, del ritmo, acentuación y entonación de la lengua extranjera y su uso como aspectos fundamentales de la comprensión y producción de breves textos orales.
- Reconocimiento y uso de léxico, formas y estructuras básicas propias de la lengua extranjera, previamente utilizadas.
- Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos, expresiones orales conocidas y establecimiento de relaciones analíticas grafía-sonido.
- Iniciación al conocimiento y uso de las estrategias básicas de la producción de textos (elección del destinatario, propósito, planificación, redacción del borrador, revisión del texto y versión final) a partir de modelos muy estructurados.
- Interés por utilizar la lengua extranjera de forma correcta en situaciones variadas.

### **Reflexión sobre el aprendizaje.**

- Uso de habilidades y procedimientos como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales, observación de modelos, lectura de textos, utilización de soportes multimedia, para la adquisición de nuevo léxico, formas y estructuras de la lengua.
- Reflexión sobre el propio aprendizaje y aceptación del error como parte del proceso.
- Utilización progresiva de medios gráficos de consulta e información y de las posibilidades que ofrecen las tecnologías.
- Confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera y valoración del trabajo cooperativo.

### **Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural**

- Interés por conocer información sobre las personas y la cultura de los países donde se habla la lengua extranjera.
- Conocimiento de algunas similitudes y diferencias en las costumbres cotidianas y uso de las formas básicas de relación social entre los países donde se habla la lengua extranjera y el nuestro.
- Actitud receptiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia.

Según el mismo Decreto 89/2014, los criterios de evaluación del segundo equipo docente de Educación Primaria son los siguientes:

1. Participar en interacciones orales dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles, respetando las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla.

Con este criterio se evalúa la capacidad de expresar necesidades inmediatas como pedir permiso, pedir en préstamo objetos cotidianos, localizar objetos o personas, hablar sobre el tiempo atmosférico o sobre gustos o habilidades. Se valorará su participación en situaciones cotidianas como rutinas, hábitos, lenguaje de aula o en simulaciones, representaciones, canciones o recitaciones. También se evalúa con este criterio la actitud con la que participa en los intercambios y si manifiesta interés por las intervenciones de las demás personas.

2. Captar el sentido global, e identificar información específica en textos orales sobre temas familiares y de interés.

Este criterio quiere evaluar si son capaces de captar el sentido global de un mensaje oral apoyándose en elementos lingüísticos y no lingüísticos presentes en la situación de comunicación. También se refiere a la capacidad de reconocer y extraer palabras y expresiones conocidas que aparecen en expresiones más extensas aunque el texto no se comprenda en su totalidad.

3. Leer y captar el sentido global y algunas informaciones específicas de textos sencillos sobre temas conocidos y con una finalidad concreta.

Este criterio evalúa si son capaces de leer, también en voz alta, diferentes textos, adecuados a su competencia comunicativa como notas, normas de aula, cartas, carteles o cuentos, que contengan vocabulario y expresiones conocidas, para extraer información global y específica, con ayuda de estrategias fundamentales de comprensión escrita como usar elementos del contexto lingüístico y no lingüístico, y transferir conocimientos de las lenguas que conoce.

4. Escribir frases y textos cortos significativos en situaciones cotidianas y escolares a partir de modelos con una finalidad determinada y con un formato establecido, tanto en soporte papel como digital.

Este criterio intenta valorar la capacidad para escribir textos diversos como notas, instrucciones o normas, cartas, carteles, folletos, cómics o descripciones sencillas. Se evaluará la capacidad de utilizar el modelo para producir un texto con cierto grado de autonomía, se evaluará la corrección ortográfica adquirida a partir de la observación de modelos y del conocimiento de las relaciones entre sonido y grafía.

5. Usar formas y estructuras propias de la lengua extranjera incluyendo aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa.

Con este criterio se trata de evaluar la capacidad de los niños y niñas de reconocer y reproducir aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación cuando participan activamente escuchando, repitiendo y anticipando expresiones en actividades de lectura en voz alta y siempre a partir de modelos.

6. Usar algunas estrategias para aprender a aprender, como pedir aclaraciones, acompañar la comunicación con gestos, utilizar diccionarios visuales y bilingües, recuperar, buscar y recopilar información sobre temas conocidos en diferentes soportes e identificar algunos aspectos personales que le ayudan a aprender mejor.

Este criterio pretende evaluar la utilización de estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje como la utilización de recursos visuales y gestuales, la petición de ayuda y aclaraciones, el uso cada vez más autónomo de diccionarios bilingües y de algunos medios tecnológicos básicos. También se evaluará la capacidad de ir valorando sus progresos, de poner ejemplos sobre estrategias que usa para aprender mejor y la

adquisición de cierta autonomía en el uso espontáneo de formas y estructuras sencillas y cotidianas.

7. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y mostrar curiosidad e interés hacia las personas que hablan la lengua extranjera.

Con este criterio se evalúa si tienen una actitud de curiosidad hacia quienes hablan la lengua extranjera u otras lenguas diferentes a la propia, también se observará la capacidad de valorar la diversidad lingüística como elemento enriquecedor de la sociedad y de apreciar las particularidades socioculturales de los hablantes de otras lenguas.

8. Identificar algunos aspectos de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera y compararlos con los propios.

Se evalúa con este criterio la capacidad de observar e identificar algunas diferencias y similitudes sobre aspectos de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera en lo referido a horarios, comidas, tradiciones, festividades y formas de relacionarse de las personas.

#### 8.4 La comunicación en la clase de inglés

El término comunicación puede ser definido como un intercambio de significados entre individuos a través de un sistema común de símbolos. Según Harmer (1983), cuando una persona quiere comunicar tiene que querer hablar, tener un objetivo de comunicación y seleccionar el lenguaje que quiere comunicar y que tiene previamente almacenado en su cerebro. Lo mismo para la persona que escucha, tiene que querer escuchar, estar interesado en el propósito de comunicación de lo que se está diciendo y procesar una variedad de lenguajes.

Crystal (1987) desarrolla los siguientes aspectos semióticos que están relacionados con el lenguaje según su naturaleza: auditivo-vocal, visual, táctil, olfativo y gustativo. Son los distintos tipos de comunicación que se pueden encontrar en el aula.

| AUDITIVO-VOCAL                           | VISUAL                | TÁCTIL                               |
|--|-----------------------|--------------------------------------|
| - Discurso                               | - Lenguajes de signos | - El lenguaje de los ciegos o sordos |
| - Los reflejos psicológicos (ej. toser). | - Códigos escritos    | - Códigos secretos                   |
| - Efectos musicales                      | - Kinésica            | - La proxémica                       |
| - La voz.                                |                       |                                      |

La competencia comunicativa es la habilidad para comunicar efectivamente en una variedad de situaciones diarias. Este concepto creado por N. Chomsky tiempo después fue analizado por Canale (1983), Hymes (1972), Savignon (1983) y otros. Según estos investigadores, la competencia comunicativa no debe solo ser referida a la habilidad que el hablante nativo tiene sino también a la capacidad que los hablantes de la lengua extranjera deben adquirir. Para estos autores la competencia comunicativa tiene distintos componentes que varían según la teoría correspondiente.

Hymes (1972) distinguió cuatro aspectos de la competencia comunicativa:

1. Potencial sistemático (*systematic potential*), significa que el hablante nativo tiene bastante potencial para crear palabras.
2. Adecuación (*appropriacy*), implica que el hablante nativo sabe que lenguaje es adecuado según la situación determinada.
3. Frecuencia (*occurrence*), se refiere a que el hablante nativo sabe con qué frecuencia algo es dicho en el idioma y actúa en consecuencia.
4. Viabilidad (*feasibility*), significa que el hablante nativo sabe si algo es posible o factible decirlo en el idioma o no.

Según Canale (1983) la competencia comunicativa se refiere a los sistemas de conocimiento y habilidades requeridas para la comunicación. Para este mismo autor la competencia comunicativa se divide en cuatro componentes:

- Competencia gramatical (*grammatical competence*; incluye la gramática, el vocabulario, etc.);
- Competencia socio-lingüística (*sociolinguistic competence*; el contexto);
- Competencia de discurso (*Discourse competence*; tipos de textos, los conectores estructurales, etc.)
- Competencia de estrategia (*Strategic competence*; muletillas, paráfrasis, etc.).

Para Savignon (1983) la competencia comunicativa es una relación entre los cuatro factores de Canale y otro factor más que es la competencia socio-cultural; es decir, la enseñanza de conceptos y la cultura del país en la clase.

Richards and Rodgers (1989) destacan unos principios educativos que se tienen que tener en cuenta a la hora de desarrollar un enfoque comunicativo en el aula en el aprendizaje de una lengua extranjera:

- El desarrollo de actividades con intenciones reales de comunicación desarrolla el aprendizaje.
- Actividades relacionadas con la vida cotidiana y el mundo real hace que los alumnos realicen un aprendizaje significativo.
- Los alumnos deben realizar actividades que tengan lenguaje auténtico y genuino.

Además de estos, Hadley (2001) subraya estos otros a la hora de desarrollar un enfoque comunicativo en el aula:

- Actividades contextualizadas.
- Actividades y ejercicios varados partiendo de los gustos y preferencias de nuestros alumnos y usando un vocabulario multisensorial.

Según Harmer 1983 cada actividad comunicativa que desarrollemos en el aula tiene que desarrollar en cierto grado las siguientes características:

1. Un deseo de comunicación.
2. Un objetivo de comunicación.
3. Debe estar basado en el contenido y no en la forma.
4. Debe usar lenguaje variado
5. Ninguna intervención por parte del profesor.
6. Ningún control en el material.

Además de las características anteriores es muy importante también que el profesor, a la hora de desarrollar actividades comunicativas en el aula, no se olvide adaptar los materiales a las características de los alumnos y mantener su motivación alta.

#### 8.4.1 Métodos y técnicas centrados en la adquisición de la competencia comunicativa

Según el currículum de Educación Primaria los alumnos tienen que desarrollar una competencia comunicativa en lengua inglesa al final la etapa. Por lo tanto en las clases de inglés se desarrollarán métodos y técnicas centrados en la adquisición de la competencia comunicativa.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Primaria, a una edad temprana, y con características diferentes de otras áreas del conocimiento, obliga a determinar una serie de orientaciones didácticas específicas para desarrollar la adquisición de la competencia comunicativa (Harmer, 1983):

1. El aprendizaje significativo debe ser desarrollado en el aula. Los alumnos deben construir su propia competencia lingüística mediante el uso de estrategias de aprendizaje y haciéndose hipótesis sobre la forma en que funciona el lenguaje a partir de la entrada lingüística.
2. El contexto socio-cultural en el aula. La enseñanza de una lengua extranjera debe introducir a los alumnos en las características más

relevantes del contexto socio-cultural. En el desarrollo de las capacidades cognitivas y una representación más amplia de la realidad, el aprendizaje de una lengua extranjera en Primaria contribuye a superar las características del egocentrismo y el localismo de los alumnos.

3. Los intereses y necesidades de los alumnos tienen que ser tomadas en cuenta para el desarrollo de cualquier programación o concreción curricular de aula.
4. Los errores deben ser considerados como un elemento natural del proceso de aprendizaje. Que los alumnos tengan iniciativa personal y autonomía personal en el aula y tomen riesgos a la hora de participar o equivocarse debe ser considerado como un elemento muy positivo del proceso de aprendizaje.
5. El lenguaje debe presentarse siempre de forma contextualizada y graduada. Ya que de esta forma podremos desarrollar todo el potencial del alumno.
6. Los periodos de silencio no deben entenderse como etapas no productivas en el proceso de aprendizaje. Ya que en este sentido, también debemos admitir la importancia de las actividades receptivas a la hora de aprender una lengua extranjera.
7. Las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) tiene que ser contempladas de forma integral y contextualizadas. En la vida real, la mayoría de las actividades comunicativas de liberar capacidades diferentes. Por lo tanto, no suena lógica para tratar con ellos de una manera individualista.
8. La variedad de actividades en el aula es otro factor importante por tres razones: (i) Se aumentará la motivación y el interés de los alumnos en el aula; (ii) la atención y concentración de los alumnos a estas edades es corto; (iii) las clases son mucho más agradables y los alumnos tienen muchas más ganas de desarrollar todo su potencial en el aula y de participar de forma activa.

9. Los conocimientos previos de los alumnos de la lengua extranjera (sonidos y palabras extranjeras) y de la cultura extranjera (personas famosas, canciones, etc.) debe tenerse en cuenta en el aula. Ya que de esta manera se reforzará el carácter significativo de los contenidos de aprendizaje, ya que los alumnos serán capaces de relacionar lo que ya saben con lo que están aprendiendo, lo que aumenta su motivación para aprender Inglés tanto dentro como fuera del aula.

Por otro lado, el sistema de escritura alfabético, está formado como su propio nombre indica por un alfabeto que está compuesto esencialmente por una serie de símbolos escritos que cada uno representa un tipo de sonido. De esta manera, la escritura alfabética establece una correspondencia directa entre los grafemas y fonemas. Es un sistema de escritura perfectamente regular. Hay un grafema para cada morfema. Sin embargo, actualmente la mayoría de los alfabetos usados rompen este criterio. Tenemos el caso del inglés o el gaélico donde hay una marcada tendencia a la irregularidad a diferencia del español que tiene un sistema bastante regular.

Por lo tanto el inglés es un medio de comunicación que nos permite interaccionar, expresar nuestras ideas y comunicar relaciones sociales, entre otras. Podemos comunicar tanto de forma oral como escrita, siendo importante conocer las diferencias entre el uso de la comunicación escrita u oral para ser competente en el idioma del inglés. Cada medio de comunicación implica el análisis especialmente, del emisor, receptor, el objetivo de comunicación o *speech act* y el contexto tanto el general como el lingüístico. Todos estos aspectos a tener en cuenta son los que hacen que el alumno sea competente en el aprendizaje de la segunda lengua extranjera.

Ser capaz de comunicarse en inglés requiere mucho más que un simple dominio de la competencia lingüística, requiere del dominio de una competencia comunicativa. Esto significa, que el hablante del lenguaje necesita ser capaz de usar e interpretar el lenguaje apropiadamente en distintas situaciones cotidianas

Por lo tanto cuando se organicen actividades comunicativas en el aula es importante que los profesores se aseguren que los estudiantes desarrollaran un deseo y objetivo de comunicación al tratar con las variedades del lenguaje.

## 8.5 La enseñanza/educación bilingüe en primaria en la Comunidad de Madrid

Los objetivos generales de las escuelas bilingües en Madrid son que los estudiantes aprendan a comunicarse en inglés, a desarrollar su competencia lingüística en inglés y en español, y a adquirir conocimientos a través del estudio de las asignaturas no lingüísticas, siguiendo el enfoque de aprendizaje CLIL (*Content Language Integrated Learning*) (Dalton-puffer, 2007). Con este enfoque, los niños aprenden la asignatura de Inglés a través de las diferentes áreas del currículo de primaria (un sistema dual). Asimilando la lengua extranjera, mientras aprenden contenidos relacionados con temas como la ciencia, historia, etc.

*Content and Language Integrated Learning* (CLIL), (en español, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras - AICLE) se acuña a mediados de los años 90 en Europa. El Consejo de Europa, para potenciar la movilidad de los ciudadanos europeos y para garantizar el intercambio en el mercado de trabajo de los trabajadores de la Unión Europea (UE), acordó el aprendizaje no de una, sino de dos lenguas comunitarias.

La metodología del inglés en centros bilingües implica desarrollar una metodología activa y participativa en el aula, aprendiendo a hacer, con el desarrollo de tareas significativas y siguiendo el modelo natural del aprendizaje y con la integración de actividades de diferentes áreas temáticas.

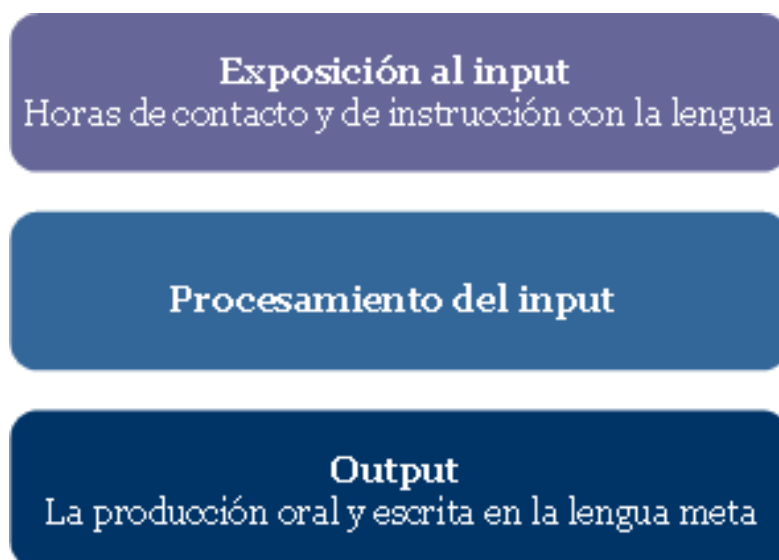
Son muchos los estudiosos Lyster y Ranta (1997), que señalan que AICLE proporciona las condiciones para un aprendizaje natural al ofrecer un propósito, una finalidad al aprendizaje de la lengua en el aula. Se obtienen unos efectos positivos en el aprendizaje de la lengua al poner el énfasis en el significado, en el contenido, por encima de los aspectos formales o puramente lingüísticos, sin ignorar, sin embargo a éstos últimos. Así mismo, incrementa drásticamente la cantidad de exposición a la lengua meta y ofrece un input comprensible y significativo. AICLE se

fundamenta en lo que conocemos de los procesos de aprendizaje de lenguas del campo de ASL. Son muchos los estudiosos Borkowski, Estrada, Milstead y Hale (1989), que destacan que para que el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera sea eficaz, hace falta que las condiciones sean lo más similares posibles a las del aprendizaje de la lengua materna, es decir, que el foco de atención sea el significado por encima de la forma, de los aspectos gramaticales y morfosintácticos, cuando el input recibido se encuentra justo por encima de la capacidad del aprendiz y cuando se dan suficientes condiciones y oportunidades para un aprendizaje significativo de la lengua y la exposición a la misma es masiva.

El potencial de AICLE para mejorar la calidad del aprendizaje de idiomas se fundamenta en que utilizar una lengua extranjera como vehículo de instrucción y de comunicación en el aula, el profesorado es más consciente de que debe ajustar su discurso a las necesidades lingüísticas de los aprendices y estimular las estrategias que permitan facilitar la comprensión, hacer más comprensible y contextualizado el input.

El profesorado, al tener que comprobar constantemente la comprensión por parte de los aprendices, aumenta el nivel de interacción y comunicación entre los alumnos y entre profesor y alumnos Borkowski (1992). Promueve y da cabida a lo que se conoce como aprendizaje incidental e implícito al concentrarse antes en el significado y en la comunicación antes que en los aspectos formales, sin renunciar, no obstante a la atención a la forma en los momentos oportunos.

Harmer (1983) repasa los principios psicolingüísticos del aprendizaje de idiomas y los resume en tres:



**Figura 4 Principios psicolingüísticos del aprendizaje**

Del mismo modo, en los tres ciclos es necesario que se logre un equilibrio entre las cuatro habilidades (*listening, speaking, reading and writing*), motivando a los niños mediante actividades atractivas, el desarrollo de un feedback positivo regular entre el alumno y el profesor, elogiarles, por ejemplo, dándoles pegatinas, puntos positivos y diversos reforzadores cuando sea necesario.

AICLE reúne pero no garantiza las condiciones para un aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras. La experiencia de otros contextos internacionales, como los programas de inmersión canadiense, que han cosechado unánimes críticas favorables, debería prevenirnos de echar las campanas al vuelo por haber obtenido, a corto plazo, resultados favorables a AICLE. Probablemente necesitaremos contar con programas de integración de contenidos y lengua extranjera bien articulados, de larga duración con profesorado competente tanto en la lengua extranjera como en la materia (Canale, 1983).

## **9 El sistema de escritura**

Según Sapir (1921) el lenguaje es puramente humano y es un método de comunicación de ideas, emociones y deseos por medio de los cuales se producen símbolos voluntariamente significativos.

Por lo tanto, el lenguaje es un sistema complejo de signos que son combinados según reglas convencionales, para transmitir mensajes que pueden ser tanto verbales como no verbales tales como, la expresión facial, los gestos y la entonación a la hora de comunicar algo. El lenguaje es el medio de expresión más importante que permite a las personas expresar sus sentimientos y sus pensamientos más secretos (Beltrán, 2006).

Dicho lenguaje es expresado a través de códigos que son un conjunto de signos relacionados unos con otros según reglas compartidas entre el emisor y el receptor. De esta forma comunicar implica codificar y decodificar estos mensajes por medio de los signos lingüísticos compartidos por el emisor y el receptor (Barlet, 1932).

Los dos modos principales de lenguaje o comunicación que existen son la escritura y el habla. Centrándonos en la producción escrita, a nivel histórico, los primeros escritos que tuvimos versaban sobre temáticas relacionadas con mitos y leyendas principalmente. Sin embargo, actualmente esa temática ha cambiado completamente y la producción escrita versa sobre temas de todo índole.

Tradicionalmente la escritura siempre fue considerada superior al habla durante muchos siglos (Harris, 1986). El lenguaje escrito era el medio de la literatura, y la literatura era considerada una fuente de excelencia lingüística. Por otro lado, la comunicación oral demostraba una falta de cuidado y organización que no podía ser estudiado científicamente; sin reglas, y no seguía ninguna norma.

A pesar de que todos los lingüistas de la época, Saussure y Austin, opinaban que el lenguaje escrito gozaba de supremacía sobre el oral. Léonard Bloomfield en 1939, opinó lo contrario e insistió en que la escritura no era lenguaje sino simplemente una forma de lenguaje de grabación por medio de marcas visibles.

Sin embargo esa conceptualización cambió, debido a un grupo de lingüistas y etnógrafos que decidieron estudiar el habla sobre la producción escrita como el medio de comunicación primario en el siglo XX (Ayres, 2008). Y actualmente, no se considera que un medio de comunicación sea intrínsecamente mejor o superior que el otro. Ya que la escritura no puede substituir a la comunicación oral, ni la comunicación oral a la escritura porque las funciones del lenguaje se complementan en ambos medios de comunicación.

Según Crystal (1987), las principales diferencias entre la escritura y el habla son que la escritura es estática, permanente y es el resultado de una situación en la cual, típicamente, el emisor está distante del receptor y con frecuencia el emisor no conoce al receptor. Por el contrario la comunicación hablada es dinámica y transitoria, parte de una interacción en la cual, habitualmente, ambos participantes están presentes, y el hablante o comunicador tiene una idea clara en la mente de quien es el receptor.

Se pueden clasificar los sistemas de escritura en dos tipos (Sorenson, 1997). El sistema de escritura fonológico y el sistema de escritura no fonológico. El sistema de escritura no fonológico no muestra una clara relación entre los símbolos y los sonidos del lenguaje. Incluye el pictograma, el ideograma, el cuneiforme y los jeroglíficos y hologramas egipcios. Por otro lado, los sistemas fonológicos sí muestran en este caso, una clara relación entre los símbolos y los sonidos del lenguaje. Podemos distinguir sistemas de escritura silábicos y alfabéticos.

El sistema de escritura silábico implica una serie de símbolos que representan sílabas habladas. Los egipcios y sumerios si tenían algunos símbolos que se usaban para representar sílabas habladas. Sin embargo, el uso completo del sistema silábico de escritura no aparece hasta la época de los fenicios. Está claro que muchos de los símbolos que usaron fueron adaptados de la cultura egipcia. Actualmente, no hay puramente ningún sistema de escritura silábico usado. Sin embargo el japonés moderno sí usa de manera parcial el sistema de escritura silábico.

Por otro lado, el sistema de escritura alfabético está formado, como su propio nombre indica, por un alfabeto que está compuesto esencialmente por una serie de

símbolos escritos que, cada uno, representa un tipo de sonido. De esta manera, la escritura alfabética establece una correspondencia directa entre los grafemas y fonemas. Es un sistema de escritura perfectamente regular. Hay un grafema para cada morfema. Sin embargo, actualmente la mayoría de los alfabetos usados rompen este criterio. Tenemos el caso del inglés o el gaélico donde hay una marcada tendencia a la irregularidad a diferencia del español que tiene un sistema bastante regular, (Harmer, 1983).

Según el área curricular de las lenguas extranjeras para Educación Primaria, el principal objetivo de la enseñanza de la lengua extranjera es que los alumnos sean capaces de comunicarse en inglés. Pero ser capaz de comunicarse en inglés requiere mucho más que una simple competencia lingüística, requiere una competencia comunicativa.

Desde 1970, la idea de que el lenguaje es un medio de comunicación ha inspirado un nuevo enfoque en la enseñanza del inglés: *el enfoque comunicativo*. Debido a su influencia, actualmente el lenguaje es enseñado y aprendido en el aula de una forma muy práctica. A nuestros alumnos se les proporcionarán tareas que reproducen las características de comunicación de la vida real (Harmer, 1983).

Ser capaz de comunicarse en inglés requiere mucho más que un simple dominio de la competencia lingüística, requiere del dominio de una competencia comunicativa. Esto significa, que el hablante del lenguaje necesita ser capaz de usar e interpretar el lenguaje apropiadamente en distintas situaciones cotidianas. Por lo tanto cuando se organicen actividades comunicativas en el aula es importante que los profesores se aseguren que los estudiantes desarrollaran un deseo y objetivo de comunicación al tratar con las variedades del lenguaje.

Existe evidencia empírica de que los alumnos prestan más atención a los comentarios que los profesores les proporcionan en los borradores preliminares a la hora de escribir que a los comentarios ofrecidos en el borrador final (Doughy y Long, 2003).

Existen distintas habilidades de escritura que se pueden utilizar con los alumnos en los centros educativos.

La escritura es la tarea más difícil para los principiantes, ya que puede implicar habilidades gráficas (como escribir a mano), puntuación, uso de mayúsculas, habilidades gramaticales (construcción de frases, según las reglas de la lengua), habilidades estilísticas (el uso de estilos y registros), las habilidades retóricas (cohesión del texto mediante el uso de conectores) y habilidades de organización (secuenciación de ideas, puntos principales).

Según García y Fidalgo (2008), escribir con una audiencia en mente es importante en el trabajo de presentación de los niños para que otros puedan leer en la clase o cualquier otro entorno significativo (“displays” de distintos temas en el pasillo, exposiciones especiales en la escuela, etc.) lo importante es que los niños tomen conciencia de los diferentes formatos y registros a medida que experimentan con una variedad de la escritura funcional (por ejemplo, al escribir notas, listas, relato de experiencias, reportajes, cuentos, cartas, dibujos, diálogos, explicaciones, instrucciones, experimentos y recetas).

Para practicar la escritura a nivel de la oración, los alumnos pueden escribir los títulos de distintas fotos, corregir errores de oraciones, darles bancos de palabras para ayudar a los niños a escribir descripciones, etc.

De forma similar, los alumnos pueden escribir cartas personales, invitaciones, cartas a los amigos por correspondencia de otros países, correos electrónicos cortos y presentaciones. También puede escribir un resumen o escribir instrucciones acerca de un tema trabajado previamente en clase. Actividades de escritura compartidas pueden configurarse en el que cada grupo escribe un párrafo diferente para el mismo texto. Otra actividad de escritura compartida es escribir un texto y otro alumno lo corrige.

## 9.1 La escritura creativa

La capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales, tal como reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito (Vigostky, 1978). Se trata de descomponer un problema complejo en

subproblemas parciales sencillos, que se afrontan separadamente en un primer momento, para encajarlos posteriormente en el contexto del problema de partida.

Un modelo de redacción fue propuesto por Rohman (1965). Esta formulación conceptualizaba la redacción en términos de tres etapas sucesivas: (a) preredacción, que involucraba la planificación, (b) redacción, que involucraba la composición de un borrador y (c) re-redacción, que involucraba la edición y revisión. Este enfoque tenía la ventaja de descomponer la redacción en subprocesos que se podían enseñar y autorregular por separado, pero tenía la desventaja de asumir que la redacción se desarrollaba en base a una secuencia lineal de etapas.

Estos resultados revelaron que la redacción es algo más que un acto mental, es un evento conductual que crea un producto textual con sus propias propiedades dinámicas.

Estas características interactivas de la redacción se capturaron más plenamente en el modelo de procesamiento de información de Flower y Hayes (1980). Conceptualizaron la redacción en términos de tres componentes principales: el entorno de tarea del redactor, la memoria de largo plazo, y el proceso de redacción.

El entorno del redactor involucra el problema retórico, el texto escrito según evoluciona, herramientas de redacción, y fuentes externas de información empleadas durante la redacción, tal como un libro de texto. La memoria de largo plazo de los redactores involucra su conocimiento del tema literario, la audiencia y sus propios planes. El proceso de redacción se divide en tres componentes primarios similares a los de las etapas de Rohman: la planificación del texto, la traducción de ideas a texto y la revisión del borrador literario según se escribe. La planificación involucra tres subcomponentes cognitivos: la generación de información que quizás sea incluida en la composición, el establecimiento de metas para la composición y la organización de información que se recupera de la memoria. La traducción es el proceso de convertir ideas en resultados textuales y la revisión consta de dos subcomponentes: la evaluación y la revisión del texto según se

traduce. La formulación compleja de procesamiento de información fue diseñada para explicar propiedades de redacción emergente y autoreactivas al igual que las propiedades preplanificadas, tales como la redefiniciones de las metas de redacción iniciales según evoluciona el texto.

Desde un punto de vista estructural este modelo conceptualiza la composición escrita en términos de tres componentes principales: el entorno de la tarea, la memoria al o plazo y el proceso general de la escritura.

El primer componente, el *entorno de la tarea*, hace referencia a todos los aspectos que están fuera del escritor y que pueden influenciar su realización en la composición escrita. En relación a la tarea incluye determinadas instrucciones de la escritura que determinan el tema del texto, su objetivo comunicativo determinado para una audiencia y determinados aspectos motivacionales que derivan de la propia tarea de la escritura. A su vez, el texto que está siendo realizado gradualmente pasa también a ser usado como una referencia por el escritor, influyendo en su progresiva realización.

El segundo componente del modelo teórico propuesto es *la memoria a largo plazo* del escritor, que incluye tres tipos de áreas de conocimiento, relacionadas con el tema general del texto, el acto comunicativo y el conocimiento lingüístico vinculado a la producción textual. Si bien no se pretende en este momento valorar los diferentes modelos teóricos en todos sus aspectos, sino explicitar el papel que asignan a la metacognición con el fin de proporcionar luces que ayuden a la explicación de la importancia y necesidad de una instrucción metacognitiva en la escritura; cabe hacer referencia explícita a que actualmente será a la memoria operativa y no a la memoria de largo plazo a la que se atribuye un papel más activo y determinante en la composición escrita (Kellogg, 1996); la cual con su componente ejecutivo central se aproximaría a la autorregulación, una de las dimensiones de la metacognición.

Por último, el tercer componente propuesto en el modelo de Hayes y Flower (1980) hace referencia *al proceso general de composición escrita*, que está compuesto por tres procesos básicos que permiten transformar el dominio de conocimiento en un producto lingüístico, incluye los procesos de planificación,

traducción y revisión. A su vez, el proceso de planificación incluye los subprocesos de generación de la información, organización y establecimiento de metas; y el proceso de revisión incluye los subprocesos de lectura y edición.

Por último, estos tres procesos son dirigidos por un cuarto proceso de control, que denominan de monitorización, cuyo objetivo es, entre otros, regular la secuencia recursiva del proceso de composición escrita.

A partir de esta breve descripción del modelo teórico de Hayes y Flower (1980) es posible afirmar en relación al componente metacognitivo en la composición escrita, que las referencias al ámbito metacognitivo de autorregulación, dentro de este modelo, están presentes en el proceso de monitorización de la escritura, que en definitiva, es el encargado de dirigir y controlar todo el proceso de escritura, que se caracteriza por su recursividad. Sin duda, la identificación de un monitor que dirija los diferentes procesos es crucial para la investigación metacognitiva, puesto que éste representa el control consciente y la regulación del proceso ejercida por el escritor (Sitko. 1998). Tal como se ha recogido anteriormente, la escritura es un proceso recursivo, de ahí la importancia y necesidad de monitorización y regulación del proceso. El monitor representa en este modelo la conciencia metacognitiva sobre cuándo y cómo utilizar determinadas estrategias (Sitko, 1998).

De igual forma, asumiendo el modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman (2000), en el que se incluyen aspectos afectivos y motivacionales de la persona en relación a sus procesos de autorregulación; también es posible el hacer referencia a la formulación explícita que se hace en el presente modelo teórico de la escritura a los factores motivacionales de la tarea de escritura en sí, relacionados con la dimensión del entorno de la tarea.

Al mismo tiempo, la dimensión metacognitiva del autoconocimiento en la escritura puede verse reforzada por la formulación general que se realiza en el presente modelo teórico de los diferentes subprocesos y componentes del proceso de composición, puesto que el acceso consciente al conocimiento de los diferentes procesos cognitivos de la composición escrita facilita la regulación de los mismos (Schraw y Moshman, 1995). Además de la referencia al conocimiento almacenado de la

persona en la memoria a largo plazo que pueden asumir de manera implícita un carácter metacognitivo en función del momento determinado del procesamiento (Kluwe, 1987).

Bereiter y Scardamalia (1987) desarrollaron un modelo de redacción cognitivo similar para explicar tanto como el relato simple del conocimiento por parte de escritores principiantes así como las transformaciones de conocimiento por parte de escritores expertos.

Se asume que hay dos fuentes distintas de conocimiento que afectan interactivamente a los escritores: contenido y componentes del discurso. La redacción consta de cuatro procesos principales: (a) una representación mental de la tarea, (b) análisis del problema y establecimiento de la meta, (c) traducción del problema entre componentes de discurso y de contenido, y (d) correspondiente relato del conocimiento.

Escritores expertos transforman resultados imperfectos del relato inicial de conocimiento mediante el reciclaje de los mismos para análisis adicional y traducciones. Bereiter y Scardamalia tratan el acto de redacción como el proceso de resolución recursiva de problemas que ayudan a los escritores expertos en pensar de manera más efectiva sobre el tema. Hablaron de dos clases de estrategias primarias que mejoraban la redacción: retóricas y autorregulatorias. Estrategias retóricas se refiere a métodos empleados para desarrollar el trama/argumento or secuencia del pasaje escrito, tal como empezar con el final y el uso de técnicas de flashback. Las estrategias de autorregulación se refieren a las maneras empleadas para gestionar el comportamiento cognitivo de uno, tal como el de verificación de pronombres para la idoneidad referencial. Al igual que Hayes y Flower, Bereiter y Scardamalia describen las estrategias de autorregulación como unas subrutinas mentales para mejorar en el desempeño de redacción; sin embargo, ellos sugieren que estas estrategias también contribuyen al desarrollo de un sistema cognitivo propio mediante el descubrimiento personal de nuevas reglas lingüísticas. Por tanto, las estrategias de autorregulación cognitivo son esenciales a la hora de explicar cómo escritores pueden adquirir mayor destreza de sus propios esfuerzos de redacción.

Ambos modelos se concentran en el papel de los procesos cognitivos en la competencia de redacción de los estudiantes.

En este modelo teórico, Bereiter y Scardamalia (1987) distinguen dos modelos en la realización del proceso de escritura que diferencian a escritores expertos y novatos, el modelo de transformar el conocimiento y el modelo de decir el conocimiento, respectivamente.

El modelo de decir el conocimiento es articulado en tres componentes principales, que son: la representación mental de la tarea, el conocimiento del tema y el discurso almacenado en la memoria a largo plazo, y el proceso de escritura propiamente dicho.

El primer componente de representación de las instrucciones de la tarea permite al escritor definir el tema y la función del texto.

El segundo componente hace referencia a dos tipos de conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo: el conocimiento sobre el tema, que permite al escritor elaborar el contenido textual y que hace referencia a las cosas que el escritor conoce sobre el tema y que deben ser desarrolladas en el texto; y el conocimiento del discurso, que se refiere principalmente, al conocimiento lingüístico y al conocimiento sobre el tipo y la naturaleza del texto.

El tercer componente está referido al proceso general de escritura. En éste se diferencian siete operaciones o etapas. Las dos primeras están dirigidas a identificar el tema y el género del texto; la tercera etapa consiste en la elaboración de varias guías de memoria que recuperan a través de la cuarta etapa el conocimiento de la memoria adecuado al tema y al género del texto. En la quinta etapa se examina el ajuste del conocimiento recuperado al tema y al texto, pero a nivel puramente local. Si ese conocimiento es coherente entonces es escrito en la sexta etapa. La última etapa hace referencia a un control muy local de la actividad de escritura que permite identificar al escritor qué ha sido escrito y qué debe ser escrito.

En general, este modelo consiste globalmente en la realización de un texto a través de la formulación de ideas tal como éstas son recuperadas o generadas desde la memoria a largo plazo; sin reorganización conceptual del contenido, o lingüística de la forma textual (Alamargot y Chanquov, 2001). De manera sencilla haría referencia a la simple escritura de aquello que a uno le va surgiendo, igual que en el discurso hablado; en definitiva, a escribir lo que se va pensando sin pensar qué se va a escribir o cómo.

Por otra parte, el modelo de transformar el conocimiento tiene los mismos componentes principales que el anterior: la representación mental de la tarea, el conocimiento del tema y del discurso almacenado en la memoria a largo plazo, y el proceso de escritura propiamente dicho.

Si bien, la principal diferencia entre ambos modelos está en el proceso de escritura, en el que existe, en este último, un complejo sistema de solución de problemas operando entre la representación mental de la tarea y los procesos de decir el conocimiento. El funcionamiento interactivo de estos tres componentes apoya este sistema de solución de problemas.

El componente del análisis del problema y del establecimiento de metas permite al escritor darse cuenta, en un complejo análisis de la tarea que va a llevarse a cabo, de los objetivos a lograr y de los aspectos necesarios para lograr esos objetivos. Esta actividad de planificación es la que permite controlar dos sub-resoluciones de problemas respectivamente ligados, la planificación del contenido, el qué decir, y la planificación de los aspectos retóricos, a quién y cómo decirlo. Se asume, por lo tanto, con este componente, a través de la actividad de planificación, la dimensión metacognitiva de dirigir el proceso de composición escrita a realizar.

En general, el modelo de transformar el conocimiento hace referencia al reajuste del contenido conceptual del texto de acuerdo con metas retóricas y pragmáticas del texto, es decir, permite re-elaborar el contenido conceptual del texto además de su forma lingüística, de modo que éstos sean adecuados a las intenciones y metas comunicativas del escritor. Mientras que el modelo de decir el conocimiento está referido a la realización de un texto a través de la formulación

de ideas tal como éstas son recuperadas o generadas desde la memoria a largo plazo; sin reorganización conceptual del contenido, o lingüística de la forma textual (Alamargot y Chanquoy, 2001).

En suma, la breve descripción realizada, permite afirmar que si bien en ambos modelos teóricos se hace referencia a un componente de conocimiento de la tarea, del tema, etc., almacenado en la memoria a largo plazo; es únicamente en el modelo de transformar el conocimiento, en el que se pone de manifiesto un mayor componente metacognitivo. Puesto que, precisamente, lo que distingue ambos modelos, decir el conocimiento y transformar el conocimiento, es que en éste último existe un control consciente sobre las diferentes partes del proceso de escritura (Sitko, 1998), lo que está estrechamente relacionado con la dimensión metacognitiva de autorregulación.

El modelo más comúnmente aceptado y explicativo de los procesos que intervienen en esta actividad es el de Martín (2003). Atendiendo a este autor, la escritura está configurada por una serie de procesos mentales característicos que pueden activarse en cualquier momento de la escritura; están organizados e interrelacionados jerárquicamente. La actividad de éstos está dirigida hacia una meta, para cuya consecución se establecen submetas que, junto con el conocimiento declarativo del sujeto, controlan su consecución. Tres son los componentes principales del modelo: el ambiente de la tarea, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. Cada uno está compuesto por subcomponentes regidos mediante procesos específicos. Estos procesos están guiados por una serie de factores condicionantes: el encargo de la tarea, el texto ya producido, el conocimiento que el sujeto tiene del tema, la audiencia y los planes de escritura almacenados (Pajares, 2003).

- *El ambiente de la tarea (o "problema retórico")*

Se refiere a todos los factores externos de la escritura: el encargo de la tarea al comienzo, el texto ya producido, la audiencia a quien se dirige, los objetivos del escritor, etc.

Para favorecer el encargo de la tarea se podría: (i) establecer encargos claros y precisos; (ii) ofrecer modelos de la redacción esperada; (iii) enseñar a los sujetos a conocer la audiencia o destinatarios a los que van dirigidos el escrito; (iv) hacer que los estudiantes escriban sobre un tema que conozcan bien.

- La memoria a largo plazo

Esta se convierte en el almacén de conocimientos relativos al tema, la audiencia, los planes de escritura y las representaciones del problema, y las diferentes clases de escritura.

El primer paso que da el escritor es extraer la información necesaria y después adaptarla a las necesidades específicas requeridas.

- La memoria de trabajo

Es aquí donde se da la verdadera composición escrita. En esta fase intervienen tres procesos generales, no lineales sino interactivos.

### **1) Planificación**

En esta fase el escritor produce una representación interna del conocimiento que va a utilizar durante la escritura; esta representación es abstracta y no necesariamente lingüística.

Sirve para dividir el problema en subproblemas, establecer prioridades y decidir el orden de realización. Los planes del escritor pueden ser para:

1. Generar ideas. Se dividen en procedimientos (independientes del contenido, están relacionados con el procedimiento para realizar el proceso, estableciéndose así prioridades) y para generar ideas (según el contenido, permiten el control de su desarrollo).
2. Producir un escrito. Tiene como función transformar las ideas de un texto escrito; está determinado por el propósito de escribir y las formas convencionales del lenguaje escrito.
3. Controlar el acto de regulación.

Este proceso consta de tres subprocesos:

1. Establecimiento de metas. Se refiere a la formulación de los objetivos de la escritura: largo/corto plazo. Puede darse en la planificación preliminar o una vez iniciado ya el proceso creador. Las metas pueden ser de tres tipos: comunicar un significado, escritura asociativa, evitar errores.
2. Generación. Se refiere al desarrollo de las ideas y del contenido de la escritura. Depende de: el conocimiento declarativo; el manejo de las demandas de la memoria de trabajo y de las claves sociales sobre la producción.
3. Organización. Relacionada con la generación de ideas y con el establecimiento de metas, permite la integración de metas e ideas, en la estructura, de forma coherente. Existen tres tipos de cohesión: referencial, cognitiva y léxica (dependiente del conocimiento declarativo).

Mientras que los lazos cohesivos establecen la organización en el nivel de la frase, en el nivel del texto entero son las estructuras coherentes las que crean organización. La coherencia se refiere al grado de ajuste interno que tiene un escrito.

## **2) Traducción**

Se refiere al proceso de traducción/transformación de las ideas en texto escrito. El escritor traduce el significado en palabras clave y lo organiza en una red compleja de relaciones, formando una muestra lineal de escritura. Aquí entran en juego una serie de factores:

1. mecánicos (relacionados con la caligrafía);
2. ortográficos (no solo los relativos a la escritura de las palabras sino también a las reglas de puntuación);
3. de producción (relacionados con la cantidad de palabras, frases, párrafos, que el sujeto es capaz de generar);

4. lingüísticos (aluden a la corrección en el uso del vocabulario y de la sintaxis); y
5. organizativos (relacionados con la secuenciación, coherencia y lógica del producto).

### **3) Revisión**

Implica un re-examen o re-lectura de lo que se ha escrito, y una comparación de este producto con los estándares internos de escritura aceptable por el sujeto. No ocurre siempre al final sino que puede también darse durante la misma escritura. Consta de dos subprocesos:

1. evaluación. Supone re-leer el texto comparándolo con una serie de criterios. Depende del conocimiento del sujeto sobre la escritura en general, y del conocimiento del sujeto de la forma particular de escribir que pretende. Su finalidad es valorar los materiales respecto a los objetivos de la escritura.
  2. edición. Añade la corrección, la re-escritura y la re-estructuración o edición del texto. Tiene como finalidad corregir las posibles violaciones de las normas sobre la escritura y las inadecuaciones de significado.
- Dinámica del proceso escritor

Pre-planificación-> (revisión) -> planificación -> traducción -> revisión.

Se planifica, se escribe un poco, se re-evalúa, se vuelve a planificar y a pensar.

Hemos analizado teóricamente los distintos modelos clásicos de composición escrita. Sus formulaciones teóricas en los 80 supusieron un cambio drástico en el objeto de estudio. Su revisión y análisis permite evidenciar una referencia diversa a los aspectos metacognitivos implicados en el proceso de composición escrita; hecho que al menos a nivel teórico fundamenta la importancia de la metacognición en la escritura, principalmente en su dimensión de autorregulación.

## **9.2 El cuento**

Aprender a escribir supone aprender a entenderse mejor a uno mismo, a los demás y también al mundo. Cuanto más exitoso sea este proceso, más alta será su autoestima y su motivación para escribir.

La destreza escrita es una habilidad compleja y difícil por muchos motivos y en la que inciden muchas variables, pero no sólo para el estudiante sino también y cada vez con mayor frecuencia para el docente. La práctica de la expresión escrita supone la gimnasia o el entrenamiento necesario para tareas más autónomas y complejas a las que han de enfrentarse los estudiantes no sólo en el ámbito escolar.

A lo largo del crecimiento de los niños son necesarias múltiples experiencias que les ayuden no sólo a comprender el mundo que los rodea, sino a comprenderse a sí mismos y a relacionarse con los demás de una manera satisfactoria.

Según Ibarrola (2011) los cuentos son instrumentos muy útiles en el desarrollo de la imaginación y la curiosidad de los alumnos, en la clarificación y gestión de las emociones, ansiedades, miedos y aspiraciones de los niños, y en definitiva, en el crecimiento íntegro de los niños y niñas.

Los cuentos son relatos que están concebidos para ser leídos en familia. Se trata de narraciones de estructura sencilla y con un lenguaje simbólico y mágico que a los niños les resulta fácil de comprender. Mediante ellos, los niños crean identificaciones positivas, las cuales ofrecen referentes que les dan seguridad.

La forma en que estos relatos presentan las situaciones conflictivas, responde plenamente a la mentalidad de los niños: en casi todos ellos el bien y el mal se encarnan en determinados personajes; esta dualidad plantea un problema moral, enseñando al menor a posicionarse ante él.

Los niños pueden aprender mucho de estos cuentos, ya que les enfrentan con problemas reales y conflictos humanos básicos; a la vez que se hacen plenamente conscientes de las dificultades que supone vivir y pueden encontrar soluciones a los problemas que les inquietan en su niñez.

Actualmente existen muchos problemas y dificultades. Dificultades que se dan en relaciones familiares, la convivencia en la Escuela, la adopción, las familias monoparentales, la amistad y el sentido de la vida se convierten en historias tiernas y divertidas que estimulan la imaginación, ayudan a calificar las emociones y contribuyen al reconocimiento de preocupaciones y aspiraciones de los más pequeños.

De esta manera con los cuentos ayudamos al desarrollo de la creatividad de nuestros alumnos y a la mejora de su autoestima, al permitir al alumno expresar sus sentimientos de forma libre.

Escribir cuentos ayuda a nuestros alumnos a aprender. ¿Cómo? Primero, el hecho de escribir cuentos sirve como refuerzo de la gramática, vocabulario, etc. que han aprendido. Segundo, cuando nuestros alumnos escriben, tienen la posibilidad de experimentar con la lengua, de asumir riesgos, de intentar ir más allá de lo que han aprendido a decir. Tercero, cuando escriben, deben necesariamente involucrarse en una experiencia lingüística: el esfuerzo que supone expresar ideas y el uso continuo de la vista, la mano y la mente es una forma única de reforzar el aprendizaje.

La estrecha conexión que existe entre escritura de cuentos y pensamiento hace que la escritura de cuentos sea un componente muy valioso de cualquier clase de idiomas. En términos generales, la enseñanza de la escritura de cuentos podría conceptualizarse como un intento por parte del docente de ayudar al novato a aprender a hacer lo que hace el experto. Para ello sería especialmente relevante identificar las necesidades del grupo concreto de alumnos a los que intentarnos ayudar a desarrollar su escritura. De este modo, para poder establecer el perfil de nuestros alumnos podrían utilizarse diversos medios (cuestionarios, observación, entrevistas con los alumnos, etc.) cuya elección dependerá de la situación concreta de aula de que se trate (edad de los alumnos, número de alumnos en el aula, tiempo disponible, etc).

Los profesores podemos estar muy motivados, preparar actividades estimulantes y enseñar, pero no podemos ni aprender por ellos, ni forzar la motivación o la creatividad. De estos aspectos en gran parte debe responsabilizarse el estudiante.

Deben tener en común que se trata de una historia documental estructurada de un conjunto de materiales seleccionados para mostrar el aprendizaje, reflexionando sobre él y sobre su evolución.

### 9.3 Autorregulación del proceso escritor

La mayoría de las técnicas autorregulatorias empleadas por escritores parecen que se han desarrollado de manera informal mientras los mismos bregaban con esta destrezas, o adquiridas de manera imitativa de otros modelos exitosos. Estas técnicas para mejorar la escritura son similares a los procesos autorregulatorios investigados en otros dominios de contenido (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Pintrich & De Groot, 1990). El recuento propuesto de escritura versará sobre anteriores teorizaciones en cuanto a autorregulación general académica de Zimmerman (1989)

La autorregulación de la escritura se refiere a pensamientos, sensaciones y acciones autoiniciadas que emplean los escritores para conseguir varias metas literarias, incluyendo la mejoría de sus destrezas de escritura y la mejoría en la calidad del texto que los mismos crean. Estos procesos pueden agruparse en tres categorías principales de influencia autorregulatoria: procesos de entorno, procesos conductuales y procesos personales. Los procesos de entorno se refieren a la autorregulación de entornos físicos o sociales del escritor en los cuales escriben. Los procesos conductuales se refieren a la autorregulación de actividades manifiestas motóricas asociadas con la escritura y por último, los procesos personales involucra la autorregulación de creencias cognitivas y de estados afectivos asociados con la escritura. Este sistema de procesos autorregulatorios tríadicos está estrechamente relacionado con un sentido de autoeficacia subyacente. La autoeficacia para la escritura se refiere a las percepciones que tiene uno de sus propias capacidades de plantificar e implementar las acciones necesarias para conseguir los niveles designados de la escritura en tareas específicas (Zimmerman & Bandura, 1994; Pajares & Johnson, 1994), tales como, la certitud de uno de poder conseguir un Sobresaliente (A) en un comentario sobre un libro. La teoría social cognitiva (Bandura, 1986) es particularmente apta para este propósito para explicar la autorregulación de la escritura porque subraya (a) unas relaciones recíprocas

entre las fuentes de influencia autorregulatorias tríadicas y (b) el papel de las creencias de autoeficacia sobre la motivación y el logro personal.

Nosotros proponemos que los procesos personales, conductuales y de entorno autorregulatorio interactúan recíprocamente durante la escritura mediante un bucle de retroalimentación. Este bucle está compuesto de un proceso cíclico en el cual los escritores monitorizan la efectividad de sus estrategias autorregulatorias y autoreaccionan a la retroalimentación en varias maneras, tales como, continuar la estrategia si resulta ser exitosa y modificar o cambiarlo cuando no lo es. Los enfoques "procesales" de la escritura subrayan en particular el papel importante de este bucle de retroalimentación autorregulatoria. Por ejemplo, Murray (1990) describe el proceso de escritura como inherentemente recursivo y no lineal o pulcro. "Empezamos a crear un borrador sin saber lo que vamos a decir y descubrimos que estamos recopilando material y el orden en el cual empieza a componerse sobre la página hace que nuestro foco sea claro" (pp. 7-8).

En cuanto a las influencias tríadicas están las tres clases de autorregulación del escritor: encubierta (personal), conductual y de entorno. La autorregulación encubierta se refiere al uso adaptivo de las estrategias cognitivas y afectivas, tales como cuando un escritor asigna un periodo de 3 horas diarias para escribir o reducen los estándares de autoevaluación para aminorar la ansiedad. Estas estrategias de escritura se mantienen o se cambian según la retroalimentación en cuanto a la productividad personal subsecuente. La autorregulación conductual se refiere al uso adaptivo de la estrategia motórica de rendimiento, tales como cuando un escritor mantiene un registro sobre el número de páginas que ha escrito durante un día en particular. Esta estrategia se mantiene o se modifica según la retroalimentación relacionada con su efectividad diferencial. La autorregulación del entorno involucra el uso adaptativo del escritor de una estrategia relacionada con el contexto, tal como, cerrar la ventana de una habitación para amortiguar cualquier sonido que pudiera causar cualquier distracción. Esta estrategia se mantiene o se ajusta en base al número de sonidos intrusivos producidos cuando la ventana está cerrada en contraste al número de sonidos intrusivos producidos cuando la ventana se encuentra abierta.

Desde la perspectiva triádica, la importancia relativa de cada forma de autorregulación durante la escritura varía en base a (a) esfuerzos personales en autorregular, (b) los resultados del rendimiento conductual, y (c) cambios en el contexto del entorno. Consideremos el ejemplo de una chica de quinto de primaria que está escribiendo un cuento de fantasía. Quizás pueda mejorar la efectividad de la escritura mediante el establecimiento diario de metas en cuanto a resultados y mantener un diario con las páginas escritas diariamente (influye a (a) y (b)) o pidiéndole a otro alumno que facilite feedback sobre el borrador de la composición (influye (c)) . Óptimamente, un escritor autorregulado trataría de usar tres formas de autorregulación en conjunto. Para eso, tales escritores han de ser sensibles al impacto de las variaciones en sus estados del entorno, conductual e internos si desean mantenerse plenamente autorregulados. Aparte de esta automonitorización, la experiencia autorregulatoria del escritor dependerá de su aprendizaje y desarrollo general. Con los años y la experiencia, se presume que los escritores deberían de ser más capaces de autorregular los procesos esenciales literarios.

El bucle de retroalimentación estratégica sirve para mucho más que simplemente capacitar a los escritores en ser más sensitivos y adaptativos a sus resultados durante la escritura; el feedback resultante altera la concepción que tienen los escritores hacia su autoeficacia. En general, cuando la retroalimentación indica resultados textuales mejores, la autoeficacia de los escritores mejora, y cuando dicho feedback no es favorable, su autoeficacia disminuye consecuentemente. También se hipotetiza que los escritores se autorregularán, cuando la estrategia autorregulativa aumente sus percepciones de autoeficacia. Por tanto, la sensación de autoeficacia de los escritores dependerá de sus procesos autorregulatorios y su motivación intrínseca de escribir y su eventual resultados literarios (Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, 1986).

Diez formas comunes de autorregulación triádica han sido identificadas y estudiadas en investigación descriptiva y experimental. Los procesos autorregulatorios en la escritura son los siguientes:

### **Procesos de entorno.**

1. La estructuración del entorno involucra la selección, la organización y la

creación de entornos de escritura efectiva, tal como una habitación a prueba de ruido.

2. Los modelos autoseleccionados, tutores, o libros se refiere a las fuentes sociales de conocimiento de escritura y destreza, tal como aprendizaje de metáforas mediante la imitación de un novelista privilegiado.

### **Procesos conductuales**

3. La automonitorización pertenece al seguimiento manifiesto del rendimiento de uno mismo, tal como mantener un registro de páginas de texto escrito.
4. Autoconsecuencias se refiere a premiar o castigar según los logros de la escritura , tales como salir a cenar después de completar el primer borrador de un informe, etc.
5. La autoverbalización se refiere a la articulación personal para mejorar el proceso de la escritura, tal como recitando diálogos de una obra de teatro en voz alta según la va componiendo.

### **Procesos personales (encubiertos)**

6. La planificación y la gestión de tiempo se refiere a la estimación y presupuestación del tiempo para escribir, tales como apartar tres horas a primera hora de la mañana para escribir.
7. El establecimiento de metas involucra la especificación de resultados de los esfuerzos de escritura, tales como acabar un capítulo de una novela en un plazo de dos semanas.
8. Los estándares autoevaluativos involucra el establecimiento y adherencia a ciertos estándares de satisfacción personal en cuanto a la escritura, tales como los criterios de juzgar la calidad de un párrafo de conclusión.
9. Las estrategias cognitivas se refiere a los métodos dirigidos por reglas para organizar, producir, y transformar texto escrito, tal como la formulación de un esbozo para guiar la escritura o revisión de un primer borrador mediante la variación de la estructura de frases adyacentes.
10. Las imágenes mentales se refiere a recordar o crear una imagen mental viva

de un entorno, actividad, o personaje para facilitar una descripción escrita del mismo, tal como cuando los instructores de tenis imaginan una moción de saque mientras tratan de describirlo en forma escrita.

Las creencias de autoeficacia se relacionan recíprocamente al uso de los alumnos de estos métodos autorregulatorios en dos maneras importantes. Primero, los escritores principiantes quienes aprenden a usar estas técnicas mejoraran sus percepciones de autoeficacia para escribir más efectivamente y segundo, las creencias de autoeficacia de los escritores pronosticarán sus niveles de autorregulación y finalmente su logro literario (Graham, 2009). Por ejemplo, enseñar a los alumnos cómo establecer metas de escritura a corto plazo aumentará sus percepciones de autoeficacia porque su progreso literario es más evidente (Schunk, 1998). Recíprocamente, los niveles de autoeficacia de los estudiantes pronosticarán cuan ambicioso son a la hora de establecer metas en cuanto a notas para una asignatura en escritura (Zimmerman & Bandura, 1994). Los estudiantes quienes creen firmemente en sus capacidades de escritura no solamente establecerán metas más altas, sino, que persistirán más tiempo en las tareas de escritura frente a dificultades y conseguirán más que sus homólogos menos autoeficientes (Schunk, 1998). Predicciones similares pueden hacerse para la relación recíproca o recursiva entre la autoeficacia y las otros nueve clases personales, de entorno y conductuales de estrategias autorregulatorias para la escritura.

El componente metacognitivo, en su dimensión de autorregulación, ocupa una posición prominente en los principales modelos teóricos de la composición escrita; desde aquellos ya clásicos en el estudio (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1980), hasta los enfoques teóricos más actuales (Hayes, 1996; Kellogg, 1996).

El enfoque del proceso, dominante en el estudio de la composición escrita desde los trabajos pioneros de Emig (1971) y la primera formulación teórica de Hayes y Flower (1980), conceptualiza la composición escrita como una tarea sumamente compleja en la que intervienen múltiples y diferentes procesos y subcomponentes cognitivos y de otro orden (Kellogg, 1994).

Esta complejidad pone de manifiesto la importancia de desarrollar un conocimiento declarativo y un dominio procedimental y condicional de los diferentes procesos y subprocesos cognitivos subyacentes en la composición escrita, con el fin de lograr una destreza o habilidad para escribir; lo que se relaciona plenamente con la dimensión metacognitiva de autoconocimiento.

De esta forma, un punto clave en el dominio de la habilidad o destreza de escribir descansa en el desarrollo de un conocimiento declarativo, procedimental y condicional de los procesos y subprocesos inmersos en la composición escrita, tales como la planificación, edición y revisión textual, al igual que de sus respectivos subcomponentes.

Por otra parte, los modelos teóricos de la composición escrita también aceptan en sus formulaciones que el proceso de composición escrita no se desarrolla de acuerdo a una secuencia lineal de etapas, sino que contrariamente, es un proceso recursivo, en el que los diferentes procesos y subprocesos se desarrollan y realizan de acuerdo a las necesidades y características propias de cada momento. Hecho por el cual no sorprende cómo la referencia a la segunda dimensión metacognitiva de autorregulación sea más o menos explícita en los diferentes modelos teóricos de la composición escrita; refiriéndose a la misma en palabras de Hayes y Flower (1980) como un monitor o control ejecutivo sobre la secuencia recursiva de los procesos de composición escrita; o en términos de Bereiter y Scardamalia (1987) como estrategias de autorreguladoras referidas a la forma cómo la persona dirige su propio funcionamiento cognitivo durante la composición escrita; o como esquemas de la tarea en el modelo Hayes (1996); o como un componente de monitorización (revisión) junto con el ejecutivo central de la memoria operativa en palabras de Kellogg (1996).

Se asume, por lo tanto, que convertirse en un escritor experto, es decir, lograr una destreza escritora depende de niveles altos de autorregulación de la persona, ya que la actividad de escribir es generalmente una actividad intencional, dirigida y sostenida por la propia persona (Zimmerman y Risemberg, 1997; Graham y Harris, 2000)

Además, escribir habilidosamente es visto con una tarea difícil que demanda múltiples recursos y que requiere una regulación extensiva y control para manejar y dirigir el contexto de la composición escrita, las limitaciones impuestas del texto y los procesos inmersos en la composición.

Desde estas reflexiones teóricas es de donde surge el convencimiento firme de la importancia y relevancia del componente metacognitivo en la mejora y dominio de la habilidad de escribir de los alumnos, reflejada en el logro de unas composiciones escritas de mayor calidad.

Convertirse en un escritor versado implica mucho más que tener conocimientos de vocabulario y de gramática, depende también de altos niveles de regulación personal, ya que la actividad de la redacción suele ser autoplanificada, autoiniciada y autosostenida.

La conclusión que la autorregulación de producción escrita es un sistema complejo de procesos interdependientes que están estrechamente relacionados con un sentido de autoeficacia subyacente. Es decisivo conocer las implicaciones de los modelos de procesos autorregulatorios y las autocreencias para guiar la investigación futura y desarrollar instrucciones innovadoras de redacción.

Entre los distintos modelos de autorregulación en la composición escrita, el desarrollo estratégico autorregulado (*Self-Regulated Strategy Development Model - SRSD*), constituye sin duda uno de los modelos instruccionales más utilizados en el ámbito de la composición escrita usados con los alumnos. Este modelo se inició por el equipo de investigación de Graham y colaboradores en la Universidad de Maryland hace ya casi veinte años (Graham y Harris, 1987).

La finalidad básica de este modelo instruccional de desarrollo estratégico autorregulado en el área de la composición escrita, es desarrollar en los alumnos: Un dominio de los procesos de alto nivel cognitivo implicados en la composición escrita, un uso autónomo, reflexivo y autorregulado de diferentes estrategias de composición escrita, el conocimiento sobre las características que debe reunir una composición escrita correcta y una actitud positiva hacia la composición escrita y su

capacidad como escritor o sentimiento de autoeficacia en la composición escrita (Graham y Harris, 2005).

De esta manera, el modelo de intervención se basa en seis etapas instruccionales (Graham y Harris, 1994), las cuales proporcionan un meta-guión o formato general de intervención.

La primera etapa se llama desarrollo del conocimiento previo. En esta etapa el profesor ayuda a los alumnos a desarrollar los requisitos previos necesarios para afrontar con éxito las siguientes etapas. Por ello, las autoinstrucciones o autoafirmaciones ineficaces, como, por ejemplo “odio escribir”, debe ser cambiado por autoafirmaciones y creencias positivas antes de pasar a la segunda etapa.

En la segunda etapa se presenta el objetivo y misión de la estrategia de autorregulación y composición escrita. Esta estrategia se divide en tres partes: Primero, pensar quién leerá el texto y cuál es el propósito u objetivo del mismo. Segundo, planificar que se va a escribir, desarrollando distintas estrategias de planificación y revisión. Y por último, el modelado y la memorización de la estrategia junto con la práctica colaborativa e independiente de la misma

## **10 Metodología**

### **10.1 Objetivo e hipótesis**

El objetivo general es llevar a cabo un programa de intervención para mejorar la competencia escritora en lengua inglesa de alumnos de Educación Primaria y su autorregulación del proceso. Las hipótesis que nos planteamos son:

**Hipótesis 1:** Existe un aumento estadísticamente significativo entre el pretest y postest en la competencia escritora de los sujetos sometidos a tratamiento.

**Hipótesis 2:** Existe un aumento estadísticamente significativo entre el pretest y postest en la autorregulación del proceso escritor en los sujetos sometidos a tratamiento.

### **10.2 Diseño**

La investigación que hemos realizado sigue un modelo de diseño cuasiexperimental para comprobar el efecto de un programa piloto para favorecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primaria. Con ese fin, hemos empleado un diseño experimental con pretest-postest, basándonos en investigaciones previas que utilizan este tipo de diseño para evaluar programas de intervención (Hernández, Rosario y Cuesta, 2010; Nocito, 2013; Núñez, Glz-Pienda y Rosario., 2006).

### **10.3 Participantes**

Los participantes de este estudio han sido 41 alumnos las clases de 5ºA y 5ºB de Educación Primaria, de un colegio público bilingüe del sur de la Comunidad de Madrid (30 hombres y 11 mujeres; edad media 10.5 años). Todos los sujetos, no anglo-parlantes de nacimiento, han venido estando escolarizados en un sistema de enseñanza bilingüe desde su entrada en el nivel de 1º de Educación Primaria, al haberse acogido el centro a esta modalidad, siguiendo las directrices legales establecidas por el gobierno regional. El grupo de alumnos se ha elegido de forma incidental, en función del agrupamiento de las distintas líneas que tiene el centro.

## 10.4 Instrumentos

Para la evaluación de la competencia escritora en lengua inglesa, se ha utilizado un sistema de evaluación por rúbricas, que establece 7 niveles de competencia en base a una serie de criterios de desempeño, que se identifican en la producción escrita del sujeto. La metodología evaluadora seguida es comúnmente aceptada en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa (Alderson, 2005), y es la misma que se emplea en la institución Trinity College en las pruebas que lleva a cabo para la expedición de sus títulos (Trinity College, 2005). La institución usa este instrumento de evaluación por rúbricas ya que proporciona a los evaluadores unos criterios estandarizados y más objetivos de evaluar, además de un marco común a los estudiantes de idiomas de los objetivos que han de alcanzar. Estas rúbricas normalizadas por tanto facilitan la labor de establecer más fácilmente correspondencias entre los criterios empleados por la institución Trinity College y otros organismos, por ejemplo CEFR, que miden los niveles de los estudiantes de lenguas extranjeras y así establecer criterios estandarizados y objetivos que puedan emplearse en el ámbito internacional. En el Anexo 1, se recoge la plantilla de evaluación utilizada.

Para la evaluación de la autorregulación escritora de los sujetos, debido a la práctica inexistencia de instrumentos que evalúen este aspecto específico en la edad de los sujetos objeto de la investigación (10-11 años), optamos por la construcción de uno ad hoc. El instrumento es una encuesta de autorregulación (tanto a nivel cognitivo, como conductual y ambiental) en la que los sujetos indican si llevan a cabo o no determinadas destrezas, antes durante y después del proceso escritor. Hemos optado por este formato de instrumento siguiendo las recomendaciones de McClelland y Cameron (2011); Pintrich, Wolters y Baxter (2000); Winne y Perry, (2000); Winne, Jamieson-Noel y Muis (2002). La encuesta de destrezas autorregulatorias se elaboró a partir tanto de instrumentos ya existentes, (todos los mencionados en el capítulo 7, y Cleary, 2006; Garcia-Duncan y McKeachie, 2006; Glz-Cabánach et al., 2009; Ramírez et al., 2013; Rizzo, Steinhausen y Drechsler, 2010; Samuelstuen y Bräten, 2007; Zimmerman y Bandura, 1994), como del análisis del proceso escritor, para identificar funciones que denotan autorregulación, en base los trabajos de Ferrari, Bouffard y Rainville (1998);

Fidalgo et al. (2010); García y Fidalgo (2008); Graham y Harris (1997); Zimmerman y Risemberg (1997). En un primer análisis, identificamos 75 funciones, que posteriormente reducimos a 51 tras consultar a expertos en aprendizaje autorregulado (4 profesores de la Universidad Complutense del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación) como de lengua y literatura (4 profesores del de la Universidad Complutense del Departamento de Lengua y Literatura Española). En el Anexo 2, aparece el listado final.

## 10.5 Procedimiento

En primer lugar, recién iniciado el curso 2014/15, se pidió permiso a la dirección para proceder a la implantación del programa de intervención en las dos líneas de 5º de Educación Primaria existentes en el centro (como grupos experimentales). Obtenida la autorización se procedió a enviar a los padres una carta solicitándoles su colaboración, informándoles de lo que se iba a llevar a cabo, y manifestándoles la posibilidad de retirar la participación de su hijo/a del mismo en cuanto lo consideraran (Anexo 3).

El programa de intervención, se llevó a cabo los martes (cada dos semanas) durante 18 sesiones, de 60 minutos, en horario lectivo, los martes de 12'15 a 13'15h, desde el 16 de septiembre al 26 de Mayo. El programa se realizó durante el primer trimestre, posteriormente, se repitió en el segundo trimestre y por último en el tercer trimestre. El motivo de repetir el tratamiento era constatar nuevamente su eficacia y comprobar si los resultados mejoraban aún más. En el Anexo 4 se recoge el programa de intervención.

## 10.6 Análisis de datos

A partir de la información obtenida en la fase anterior y teniendo en cuenta las hipótesis planteadas se procedió al análisis de los datos en función del diseño especificado como punto de partida en este estudio. Los datos han sido analizados a través del programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 22.0. Para su tratamiento y análisis, se ha utilizado la prueba paramétrica de

contraste sobre diferencias de medias (medidas pareadas) a partir del estadístico t-Student y estableciendo un nivel de significación de  $p < 0.05$ .

Una vez establecida la comparación de las medias de las dos muestras relacionadas para el valor de significación indicado se concluye que hay diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre la fase pretest y posttest en el nivel de Autorregulación y en el nivel de comprensión lingüística en inglés.

Teniendo en cuenta la muestra total en los distintos momentos de este estudio, los resultados obtenidos nos indican que existen diferencias significativas entre las medias obtenidas en la dimensión de autorregulación y en la dimensión de la competencia escritora en lengua inglesa correspondientes a los momentos de pretest y posttest utilizados en esta investigación, por lo que puede afirmarse, al nivel de confianza fijado (95%) que el programa (Título) es eficaz y válido para la población de referencia.

## 10.7 Resultados

Tras el análisis descriptivo los resultados obtenidos constatan la existencia de diferencias significativas entre el antes y el después de la aplicación del programa de intervención, tanto en la competencia escritora como en la autorregulación de los estudiantes. Por lo que podemos afirmar que el programa es eficaz.

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos de la comparación en autorregulación correspondiente a la fase pretest y el posttest del primer trimestre escolar (fase inicial de la investigación); en ella puede observarse un incremento significativo del programa de intervención tras la ejecución inicial. (M = 14,98-20,85; D.T. = 8,070-12,479).

### Estadísticos Autorregulación Trimestre I

|                  | Media        | N  | Desv. típ.    | Error típ. de la media |
|------------------|--------------|----|---------------|------------------------|
| Par 1 Pre1/A/Sep | 14,98        | 41 | 8,070         | 1,260                  |
| Post1/A/Dic      | <b>20,85</b> | 41 | <b>12,479</b> | 1,949                  |

**Tabla 3. Comparación Autorregulación fases pretest (septiembre) y posttest (diciembre)**

La Tabla 4 recoge la correlación calculada para muestras relacionadas ( $r = 0,490$ ), correspondiente a las fases pretest y primera fase posttest del primer trimestre escolar para la variable autorregulación. El valor de la correlación es medio, positivo y significativo, a un nivel de confianza del 95%.

### Correlaciones Autorregulación Trimestre I

|                                | N  | Correlación | Sig. |
|--------------------------------|----|-------------|------|
| Par 1 Pre1/A/Sep y Post1/A/Dic | 41 | <b>,490</b> | ,001 |

**Tabla 4. Correlación Autorregulación pretest (septiembre) y posttest (diciembre)**

En la Tabla 5, mediante el estadístico t de Student, hace referencia a un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas en la variable de autorregulación, donde se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $t = -3,404$ ,  $p \leq 0,002$ ) en la fase inicial de ejecución, con valores más altos en la fase posttest que en la pretest, como era de esperar; consecuentemente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa. En consecuencia, puede decirse que, estadísticamente hablando, hay diferencias significativas entre la fase pretest y posttest debidas a la ejecución del programa de intervención.

### Prueba de muestras relacionadas autorregulación Trimestre I

|                                   | Diferencias relacionadas |               |                                 |   |          | t             | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|-----------------------------------|--------------------------|---------------|---------------------------------|---|----------|---------------|----|------------------|
|                                   | Media                    | Desv.<br>típ. | Error<br>típ. de<br>la<br>media | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |               |    |                  |
|                                   |                          |               |                                 | Inferior  | Superior |               |    |                  |
| Par 1 Pre1/A/Sep -<br>Post1/A/Dic | -5,878                   | 11,057        | 1,727                           | -9,368  | -2,388   | <b>-3,404</b> | 40 | <b>,002</b>      |

Tabla 5. Muestras relacionadas Autorregulación pretest (septiembre) y posttest (diciembre)

La Tabla 6 indica la comparación de la variable autorregulación en el segundo trimestre del curso escolar (fase de desarrollo de la investigación), donde se observa un incremento relevante del programa de intervención tras la ejecución en desarrollo. (M =22,15-24,88; D.T.= 12,082-15,294).

### Estadísticos Autorregulación Trimestre II

|                  | Media        | N  | Desv. típ.    | Error típ. de la media |
|------------------|--------------|----|---------------|------------------------|
| Par 1 Pre2/A/Dic | <b>22,15</b> | 41 | <b>12,082</b> | 1,887                  |
| Post2/A/Abr      | <b>24,88</b> | 41 | <b>15,294</b> | 2,389                  |

Tabla 6. Comparación Autorregulación fases pretest (diciembre) y posttest (abril).

La Tabla 7 detalla la correlación de las muestras relacionadas ( $r = 0,959$ ). Esto demuestra una correlación positiva y significativa durante el segundo trimestre del curso escolar (para un nivel de confianza del 95 %), tras la ejecución en desarrollo del programa de intervención.

### Correlaciones Autorregulación Trimestre II

|       |                          | N  | Correlación | Sig. |
|-------|--------------------------|----|-------------|------|
| Par 1 | Pre2/A/Nov y Post2/A/Dic | 41 | <b>,959</b> | ,000 |

**Tabla 7. Correlación Autorregulación pretest (diciembre) y postest (abril).**

En la Tabla 8, mediante el estadístico t de Student, hace referencia a un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas en la variable de autorregulación, donde se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $t = -1,135$ ;  $p \leq 0,001$ ).

### Prueba de muestras relacionadas autorregulación Trimestre II

|       | Diferencias relacionadas |            |                                 |   |          |        | T             | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|-------|--------------------------|------------|---------------------------------|---|----------|--------|---------------|----|------------------|
|       | Media                    | Desv. típ. | Error<br>típ. de<br>la<br>media | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |        |               |    |                  |
|       |                          |            |                                 | Inferior  | Superior |        |               |    |                  |
| Par 1 | Pre2/A/Nov - Post2/A/Dic | -2,732     | 5,060                           | ,790  | -4,329   | -1,135 | <b>-3,457</b> | 40 | <b>,001</b>      |

**Tabla 8. Muestras relacionadas Autorregulación pretest (diciembre) y postest (abril).**

La Tabla 9 corresponde a la comparación de la autorregulación en el tercer trimestre del curso escolar (fase final de la investigación), donde se observa un incremento importante de la misma, debido al programa de intervención tras su ejecución final ( $M = 22,15-25,56$ ;  $D:T. = 12,082-15,351$ ).

### Estadísticos Autorregulación Trimestre III

|       |             | Media        | N  | Desv. típ.    | Error típ. de la media |
|-------|-------------|--------------|----|---------------|------------------------|
| Par 1 | Pre2/A/Abr  | <b>22,15</b> | 41 | <b>12,082</b> | 1,887                  |
|       | Post3/A/Jun | <b>25,56</b> | 41 | <b>15,351</b> | 2,397                  |

**Tabla 9. Comparación Autorregulación fases pretest (abril) y posttest (junio)**

En la Tabla 10 se aportan datos correspondientes a la correlación de las muestras relacionadas ( $r = 0,914$ ) para la variable autorregulación en las fases pretest y posttest correspondientes al tercer trimestre del curso. El valor de la correlación es positivo y significativo tras la ejecución final del programa de intervención, al nivel de confianza al que se viene trabajando (95%).

### Correlaciones Autorregulación Trimestre III

|       |                          | N  | Correlación | Sig. |
|-------|--------------------------|----|-------------|------|
| Par 1 | Pre2/A/Abr y Post3/A/Jun | 41 | <b>,914</b> | ,000 |

**Tabla 10. Correlación Autorregulación pretest (abril) y posttest (junio)**

La Tabla 11, mediante el estadístico t de Student, contiene un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas en la variable de autorregulación, donde se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $t = - 3,344$ ;  $p \leq 0,002$ ) en la fase final de ejecución del programa de intervención.

**Prueba de muestras relacionadas autorregulación Trimestre III**

|                                | Diferencias relacionadas |            |                        |   |          | t             | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|--------------------------------|--------------------------|------------|------------------------|---|----------|---------------|----|------------------|
|                                | Media                    | Desv. típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |               |    |                  |
|                                |                          |            |                        | Inferior                                      | Superior |               |    |                  |
| Par 1 Pre2/A/Abr - Post3/A/Jun | -3,415                   | 6,538      | 1,021                  | -5,478  | -1,351   | <b>-3,344</b> | 40 | <b>,002</b>      |

**Tabla 11. Muestras relacionadas Autorregulación pretest (abril) y posttest (junio)**

La Tabla 12, demuestra la comparación de la variable inglés entre el pretest y el posttest del primer trimestre escolar (fase inicial de la investigación), donde se observa un incremento considerable del programa de intervención tras la ejecución inicial del programa de intervención para la competencia inglesa (M = 3,98-4,54; D.T.= 1,107-1,051).

**Estadísticos de muestras relacionadas Inglés Trimestre I**

|                  | Media       | N  | Desv. típ.   | Error típ. de la media |
|------------------|-------------|----|--------------|------------------------|
| Par 1 Pre1/I/Sep | <b>3,98</b> | 41 | <b>1,107</b> | ,173                   |
| Post1/I/Dic      | <b>4,54</b> | 41 | <b>1,051</b> | ,164                   |

**Tabla 12. Comparación Inglés pretest (septiembre) y posttest (diciembre).**

En la Tabla 13, se observa la correlación de las muestras relacionadas (r= 0,398). Este valor indica que se trata de una correlación positiva y significativa entre las fases pretest y posttest correspondientes al primer trimestre del curso escolar, en relación con la ejecución de la variable inglés en los dos momentos indicados (con un nivel de confianza del 95 %).

### Correlaciones Inglés Trimestre I

|                              | N  | Correlación | Sig.        |
|------------------------------|----|-------------|-------------|
| Par 1 Pre1//Sep y Post1//Dic | 41 | <b>,398</b> | <b>,010</b> |

**Tabla 13. Correlación Inglés pretest (septiembre) y postest (diciembre)**

La Tabla 14, mediante el estadístico t de Student, contiene un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas en la dimensión de la variable inglés, donde se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $t = -3,033$ ,  $p \leq 0,004$ ) en la fase inicial de ejecución, ya que los valores del postest son mayores que los del pretest; consecuentemente, se rechaza la hipótesis nula y se admiten diferencias significativas entre las medias en inglés entre las fases pretest y postest del estudio.

### Prueba de muestras relacionadas Inglés Trimestre I

|                              | Diferencias relacionadas |            |                        |   |          | T             | gl | Sig. (bilat.) |
|------------------------------|--------------------------|------------|------------------------|---|----------|---------------|----|---------------|
|                              | Media                    | Desv. típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |               |    |               |
|                              |                          |            |                        | Inferior                                      | Superior |               |    |               |
| Par 1 Pre1//Sep - Post1//Dic | -,561                    | 1,184      | ,185                   | -,935   | -,187    | <b>-3,033</b> | 40 | <b>,004</b>   |

**Tabla 14. Muestras relacionadas Inglés pretest (septiembre) y postest (diciembre)**

En la Tabla 15 se muestran los resultados correspondientes a la variable inglés en el segundo trimestre del curso escolar. A partir de los valores obtenidos entre la fase pretest y postest ( $M = 4,61-4,80$ ,  $D.T. = 1,202-1,346$ ), puede comprobarse la significación del programa de intervención en inglés, tras la implementación realizada).

### Estadísticos de muestras relacionadas Inglés Trimestre II

|                  | Media       | N  | Desv. típ.   | Error típ. de la media |
|------------------|-------------|----|--------------|------------------------|
| Par 1 Pre2/I/Dic | <b>4,61</b> | 41 | <b>1,202</b> | ,188                   |
| Post2/I/Abr      | <b>4,80</b> | 41 | <b>1,346</b> | ,210                   |

**Tabla 15. Comparación Inglés pretest (diciembre) y postest (abril)**

La Tabla 16 ilustra la correlación de las muestras relacionadas ( $r = 0,787$ ) correspondiente a la comparación en inglés de los resultados obtenidos en el segundo trimestre del curso, entre las dos fases que se indican. Esta correlación es alta, positiva y significativa, a un nivel de confianza del 95 %, lo que nos permite afirmar la relación entre los dos momentos que se indican (fase de diciembre (Pretest) y la fase de abril (Postest), tras la ejecución del programa.

### Correlaciones Inglés Trimestre II

|                                | N  | Correlación | Sig.        |
|--------------------------------|----|-------------|-------------|
| Par 1 Pre2/I/Dic y Post2/I/Abr | 41 | <b>,787</b> | <b>,000</b> |

**Tabla 16. Correlación Inglés pretest (diciembre) y postest (abril)**

La Tabla 17, ofrece los resultados correspondientes a la diferencia de medias para muestras relacionadas en la dimensión inglés; se ha utilizado el estadístico t de Student. El valor de t obtenido ( $t = - 1,482$   $p \leq 0,146$ ) permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la negativa, por lo que se admite la influencia de la ejecución del programa en inglés entre las fases que se indican, al nivel de confianza al que se viene trabajando (95%).

### Prueba de muestras relacionadas Inglés Trimestre II

|                              | Diferencias relacionadas |            |                        |   |          | T             | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|------------------------------|--------------------------|------------|------------------------|---|----------|---------------|----|------------------|
|                              | Media                    | Desv. típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |               |    |                  |
|                              |                          |            |                        | Inferior                                      | Superior |               |    |                  |
| Par 1 Pre2//Dic - Post2//Abr | -,195                    | ,843       | ,132                   | -,461   | ,071     | <b>-1,482</b> | 40 | <b>,146</b>      |

**Tabla 17. Muestras relacionadas Inglés pretest (diciembre) y postest (abril)**

En la Tabla 18, se muestra la comparación de la comprensión en la competencia inglés del tercer trimestre del curso (fase final de la investigación), donde se observa un incremento significativo del programa de intervención tras la ejecución final en la variable inglés (M = 4,61-4,73; D.T. = 1,202-1,323).

### Estadísticos de muestras relacionadas Inglés Trimestre III

|                 | Media       | N  | Desv. típ. | Error típ. de la media |
|-----------------|-------------|----|------------|------------------------|
| Par 1 Pre2//Abr | <b>4,61</b> | 41 | 1,202      | <b>,188</b>            |
| Post3//Jun      | <b>4,73</b> | 41 | 1,323      | <b>,207</b>            |

**Tabla 18. Comparación Inglés pretest (abril) y postest (junio)**

La Tabla 19 presenta la correlación de las muestras relacionadas ( $r = 0,687$ ) entre las fases pretest y postest correspondientes al tercer trimestre del curso escolar, a un nivel de confianza del 95%, tras la fase final de ejecución del programa.

### Correlaciones Inglés Trimestre III

|                                | N  | Correlación | Sig.        |
|--------------------------------|----|-------------|-------------|
| Par 1 Pre2/I/Abr y Post3/I/Jun | 41 | <b>,687</b> | <b>,000</b> |

Tabla 19. Correlación Inglés pretest (abril) y postest (junio)

La Tabla 20, mediante el estadístico t de Student, hace referencia a un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas en la dimensión del inglés, donde se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $t = -0,777$ ,  $p \leq 0,442$ ) en la fase final de la ejecución del programa.

### Prueba de muestras relacionadas Inglés Trimestre III

|                                | Diferencias relacionadas |            |                              |   |          | T            | gl | Sig.<br>(bilat.) |
|--------------------------------|--------------------------|------------|------------------------------|---|----------|--------------|----|------------------|
|                                | Media                    | Desv. típ. | Error típ.<br>de la<br>media | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |              |    |                  |
|                                |                          |            |                              | Inferior  | Superior |              |    |                  |
| Par 1 Pre2/I/Abr - Post3/I/Jun | -,122                    | 1,005      | ,157                         | -,439   | ,195     | <b>-,777</b> | 40 | <b>,442</b>      |

Tabla 20. Muestras relacionadas Inglés pretest (abril) y postest (junio)

En síntesis, puede concluirse que las dos variables de este estudio aumentan de forma significativa en las tres fases como consecuencia o debido a la ejecución del programa de intervención (en su fase inicial, fase de intervención/desarrollo y fase final); no obstante, de acuerdo con los datos referidos, hay una mayor influencia en la variable autorregulación que en la variable inglés debida a la ejecución del programa.

En definitiva, todo nos lleva a afirmar que existen diferencias significativas entre las fases anteriores y posteriores a la aplicación del programa de intervención, tanto en la competencia escritora como en la autorregulación de los alumnos, por lo que podemos concluir con la afirmación en términos de eficacia del programa de ejecución utilizado en este estudio.



## **11 Conclusiones, recomendaciones y limitaciones**

A la vista de los resultados obtenidos y del análisis estadístico realizado, se constata la existencia de diferencias significativas antes y después de la aplicación del programa de intervención, tanto en la competencia escritora como en la autorregulación de los estudiantes, por lo que podemos afirmar que el programa es eficaz.

Así pues, se puede afirmar que el objetivo general de la tesis, que fue llevar a cabo un programa de intervención para mejorar la competencia escritora en lengua inglesa de alumnos de Educación Primaria y su autorregulación del proceso, se cumplió.

La primera hipótesis era si existía un aumento estadísticamente significativo entre el pretest y postest en la competencia escritora de los sujetos sometidos a tratamiento. Esta hipótesis se ha confirmado según los datos obtenidos en la prueba de medidas repetidas

Con respecto a la hipótesis 2, era si existe un aumento estadísticamente significativo entre el pretest y postest en la autorregulación del proceso escritor en los sujetos sometidos a tratamiento. Después del análisis estadístico, esta hipótesis se ha confirmado.

Este dato está en consonancia con las últimas investigaciones en relación con la autorregulación a la hora de escribir de Ferrari, Bouffard y Rainville (1998); Fidalgo et al. (2010); García, Fidalgo (2008); Graham y Harris (1997); Zimmerman y Risemberg (1997)

La revisión bibliográfica de este estudio de la autorregulación a la hora de escribir cuentos en inglés se apoya en las concepciones actuales, que consideran que la autorregulación del aprendizaje es la habilidad por excelencia que nos sitúa en el núcleo activo del control de la acción, y definen la autorregulación del aprendizaje como un proceso cognitivo complejo que implica la construcción de conocimientos por parte del aprendiz; el cuál se encarga de poner en marcha determinadas estrategias que le permiten crear sus conocimientos a partir de la

nueva información que está tratando de integrar. Para que el aprendizaje sea autorregulado, estas actividades se planifican previamente y se deben de controlar durante su realización. Por tanto es esencial desarrollar la capacidad de gestionar el proceso y usar distintos tipos de estrategias, tanto cognitivas como motivacionales a través de las cuales se llevan a cabo los procesos implicados en el aprendizaje, antes, durante y después de la tarea encomendada. Es necesario igualmente una regulación y un control de distintos aspectos relacionados con el contexto y la propia conducta.

En futuras investigaciones, se pretende replicar los resultados obtenidos en esta investigación en otras muestras, así como implementar el programa de intervención en otros contextos académicos. Sería igualmente interesante llevar a cabo análisis cualitativos durante la intervención para una mejor comprensión del proceso de autorregulación de los estudiantes.

Con respecto a las limitaciones del estudio, destacan las siguientes:

**Ausencia del grupo control.** Será necesario contar con él en posteriores estudios.

**Composición desigual del género de la muestra.** No hay igual número de niños y niñas. Aunque éste no era el objetivo del estudio, puede ser desarrollado en posteriores.

Respecto a las implicaciones y futuras decisiones para la investigación y la intervención, éstas son evidentes. Primero, hay una necesidad de desarrollar mediciones fiables, válidas y sensibles longitudinalmente de la autorregulación, que pueden utilizarse con diversos grupos de niños. Segundo, es importante diseñar intervenciones dirigidas a componentes claves de la autorregulación en distintos periodos del desarrollo humano, que se traducen en contextos cotidianos.

En suma, la presente investigación es el primer peldaño que sustenta una línea de trabajo dirigida a favorecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación Primaria en contextos bilingües.

Finalmente, y a manera de reflexión personal, se exponen los siguientes argumentos:

Realizar una revisión teórica e intentar un ejercicio de medición de un constructo complejo pero al mismo tiempo tan actual como es el de aprendizaje autorregulado puede, en primera instancia, parecer inútil, aburrido y extenuante, dado la enorme cantidad de información de que se dispone en la actualidad. Sin embargo, un nuevo intento por organizar y conceptualizar este cúmulo de información resulta relevante, ya que muchas de las fuentes de información de que se disponen, provienen de países angloparlantes lo que con frecuencia puede producir confusión a la hora de esclarecer los conceptos de tal manera que puedan ser utilizados en las diversas prácticas de investigación que se desarrollan en los países hispano-parlantes.

En segundo lugar, vale la pena adentrarse en este mundo complejo que es el aprendizaje humano, ya que en la actualidad se viene demandando a los estudiantes, en particular, y a los seres humanos, en general, el uso de estrategias cognitivas que les permitan continuar aprendiendo toda la vida y también estrategias de autorregulación de su propia conducta, que los haga ser sujetos más eficientes en este mundo tan cambiante y lleno de transformaciones.

Por otro lado, ya que en la práctica educativa cotidiana, los profesores pueden fácilmente reconocer a los estudiantes autorregulados, esta situación debe ser aprovechada y capitalizada por los profesores para atreverse a implementar estrategias docentes que permitan a los estudiantes desarrollar sus estrategias de autorregulación. Por otro lado, el éxito en el uso de estrategias autorreguladoras requiere retroalimentación de diferentes fuentes, y una que es fundamental es el profesor, que cuando conoce y desarrolla los principios del aprendizaje autorregulado, abre nuevas posibilidades a sus estudiantes.

En resumen, la autorregulación es un indicador crítico de los resultados sociales y académicos, y la reafirmación de estas habilidades puede ayudar a los niños en demostrar un desarrollo positivo en la vida temprana.

La redacción no se puede entender sin comprender cómo los procesos de la redacción son invocados y ordenados y cómo el entorno y comportamientos del redactor son orquestados y gestionados. Se espera que este programa de autorregulación contribuya a la evolución de los modelos de la redacción, mediante la estimulación de descripciones de los procesos de control en la redacción más plenamente desarrollada, como la promoción del interés e investigación en este campo. Espero que estas ideas y reacciones ante las mismas promuevan un diálogo activo y constructivo entre las personas interesadas en el desarrollo de la redacción y la autorregulación.

En conclusión, estamos al umbral de entender cómo la redacción se hace autorregulada. La redacción es una de las destrezas más complejas enseñadas en la escuela, y hay evidencia generalizada que es algo que se aprende mal. Según evidencia tanto a nivel bibliográfico como empírico, el desarrollo y el uso de estas destrezas valiosas requieren altos niveles de autorregulación. Finalmente, ya sabemos que la autorregulación de la redacción no es una sola capacidad sino un sistema complejo de procesos interdependientes que están estrechamente conectados a un sentido subyacente de autoeficacia como escritor. Aunque esta complejidad añade un desafío a la enseñanza de la redacción, un recuento cognitivo social de estos procesos y autocreencias pueden servir para guiar futuras líneas de investigación y desarrollo instruccional.

Pues entonces, ¿qué hace que uno sea un buen escritor? Pocos serían tan arrogantes para tratar de encontrar una respuesta completa a esta pregunta. Aún así, mientras nuestras conclusiones todavía siguen siendo algo especulativo, sugerimos que al menos lo que hace en parte que uno sea buen escritor es un amplio conocimiento retórico y lingüístico así como una apreciación clara de cómo las metas de uno en la redacción serán recibidas por la audiencia de uno. Sin embargo, los buenos escritores también escriben correctamente, con precisión y preciosamente con el fin de embriagar e informar a sus audiencias. Es esta belleza misteriosa e inefable de una frase bien escrita que es tan difícil de capturar en un estudio empírico.

## 12 Referencias bibliográficas

- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Alderson, J.C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Alexander, P.A. (1995). Superimposing a situation-specific and domain specific perspective on account of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 189-193.
- Ashton, P. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (Vol. 2, pp. 141-171). Orlando, FL: Academic Press.
- Ayres, A.J. (2008). *La integración sensorial en los niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Baker, L. & Cerro, L.C. (2000). Assessing metacognition in children and adults. En G. Schraw & J.C. Impara (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition* (pp. 99-145). Lincoln, NB: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bartlett, B. (1932). *Remembering: A study in experimental and social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Beltrán, J. (1995). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2006). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bell, M. (2009). *Rules and Exceptions of English Spelling*. Cambridge: Pegasus Elliot Mackenzie Publishers.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bloomfield, L. (1939). *Linguistic aspects of science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today? *International Journal of Educational Research*, 33, 445-457.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 54 (2), 199-231
- Borkowski, J.G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching Literacy, Writing, and Math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4), 253-257.
- Borkowski, J.G., Estrada, T.M., Milstead, M. & Hale, C.A. (1989). General problem-solving skills: Relations between metacognitive and strategic processing. *Learning Disabilities Quarterly*, 12 (1), 57-60.
- Borkowski, J. G. y Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: Working models and effective strategy teaching. En M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competences and literacy in school*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brown, H. (1991). *Breaking the language barrier*. Yarmouth, ME: Intercultural Press

- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language, its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Cleary, T.J. (2006). The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report. *Journal of School Psychology*, 44 (4), 307-322.
- Collins, J.L. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New York.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. La Valletta, Malta: Hodder Education.
- Corno, L. & Mandinach, E.B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18 (1), 88-108.
- Corno, L. Y Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 19). Washington DC: American Educational Research Association.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dalton-puffer, C. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*, Amsterdam: John Benjamins.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Derry, M. & Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.

Doughty, C.J. & Long, M. (Eds.), (2003). *The handbook of second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell.

Durán, P. (1999). *Análisis y evaluación del texto científico: aplicaciones didácticas a la enseñanza del IFA*. Madrid: UNED.

Eflickles, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46 (1), 6-25.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Estévez, P. & Zayas, F. (2008). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.

EUROSTAT. (2004). *Population Statics. European Commission*. Luxembourg: el autor.

EURYDICE & EUROSTAT. (2012). *Key data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: el autor.

Ferrari, M., Bouffard, T. & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation. *Instructional Science*, 26 (6), 473-488.

Fidalgo, R. *et al.* (2010). Efficacy of cognitive self-regulation instruction on improving Elementary students writing competence. En J. de la Fuente & M.A. Eissa (Eds.), *International handbook on applying self-regulated learning in different settings* (pp. 575-592). Almería: Education & Psychology I+D+i

Flavell, J.C. (1987). Speculation about the nature of development of metacognition. En F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Linda Flower & John Hayes 1980. *The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem*. In *College Composition and Communication*, 31(1): 21-32.

- Fuente, J. de la & Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta*, 81, 161-171.
- Fuente, J. de la & Justicia, F. (2007). El Modelo DIDEPRO de Regulación de Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13, 535-564.
- Fuente, J. de la & Justicia, F. (2010). The DIDEPRO Model of regulated teaching and learning: recent advances. En J. de la Fuente & M.A. Eissa (Eds.), *International handbook of applying self-regulated learning in different settings* (pp. 77-92). Almería: Education & Psychology.
- García, J. N. & Fidalgo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la composición escrita en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57 (3), 281-298.
- García, J. N. & Fidalgo, R. (2008). *Instrucción de la Autorregulación y el Autoconocimiento en la Composición Escrita*. Barcelona: Da Vinci.
- García, T. & Pintrich, P. (1994) Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and educational applications*. Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- García-Duncan, T. & McKeachie, W.J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40 (2), 117-128.
- Garner, R. (1988). Verbal-Report Data on cognitive and metacognitive strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies*. New York. Academic Press.
- Glz-Cabánach, R. et al. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Psicodidáctica*, 14 (1), 29-47.
- Graham, S.(2009). Writing. En P. Alexander & P.H Winne, (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 457-478). New York: Routledge.

- Graham, S., & Harris, K. R. (1987). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201–231.
- Graham, S. & Harris, K.R. (1997). Self-regulation and writing: where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 102-114.
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3–12
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Halliday, M.A.K. (2004). *Spoken and written language*. New York: Oxford University Press
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Harris, R. (1986). *The Origin of Writing*. Londres: Duck Worth
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and effect in writing. In M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hernández, F., Rosario, P., & Cuesta, J.D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-587.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ibarrola, B. (2011). *Cuentos para sentir*. Madrid: SM.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and poetics*. Cambridge: MIT Press
- Johnson, K. (2008). *An introduction to Foreign Language learning and teaching. Learning about language*. Kuala Lumpur, Malaysia: Pearson-Longman.

- Jones, B.F. (1986). Teaching cognitive strategies and text structures within language art programs. En J.W. Segal *et al.* (Eds.), *Thinking and learning skills*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kellogg, R.T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kellogg, R.T. (1996). A model of Working Memory in Writing. In C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-72). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kluwe, R.H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behaviour. In F.E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 31-64). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Kuhl, J. & Beckman, J. (1990). *Volition and personality: Action and state oriented modes of control*. Toronto: Hogrefe.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de educación.
- Ley Orgánica 8/2014, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37-66.
- Mace, F., Belfiore, P. & Hutchinson, J. (2001). Operant Theory and Research on Self-Regulation. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 39-65). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mace, F.C., Belfiore, P.J. & Shea, M.C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated academic learning and academic achievement*. New York: Springer-Verlag.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, M.P. (2003). *La lectura. Procesos neuropsicológicos del aprendizaje, dificultades, programas de intervención y estudio de casos*. Barcelona: Lebón.

- McClelland, M.M. & Cameron, C.E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. In R.M. Lerner, J.V. Lerner, E.P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdottir & J.B. Urban (Eds.), *Thriving in childhood and adolescence: The role of self-regulation processes. New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29–44.
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- McCombs, B. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: a Phenomenological view. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 67-123). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCombs, B. & Whisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Murphy, M. (2003). *Semantic relations and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, D.M. (1990). *Write to learn* (3rd ed.) Forth Worth, TX: Holt, Rinehart&Winston.
- Niemivirta, M. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self regulated learning: A pattern-oriented approach. En P. Nenninger, R. S. Jager y M. Wosnitza (Eds.). *Advances in motivation* (pp. 32-42) Landau: Verlag Empirische Pedagogik.
- Nocito, G. (2013). *Autorregulación del aprendizaje de alumnos de grado. Estudio de caso*. Tesis Doctoral. Madrid: Dpto. De Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Nunan, D. (1981). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. London: Longman.

- Núñez, J.C. (Octubre, 2010). *Herramientas para el aprendizaje significativo y el trabajo autónomo por parte del estudiante*. Conferencia presentada en el encuentro de ANECA sobre la calidad de la Educación Superior. Recuperado el 23 de julio de 2011 de: <http://ces.uniovi.es/programa>.
- Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., & Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante el autoinforme. *Psicothema*, 18 (3), 353-358.
- Odlin, T. (Ed.), (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pajares, F. (2003): Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158
- Paris, S.G. & Byrnes, J.P. (1989). The constructivist approach to self regulation and learning in the classroom. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Paris, S.G., Byrnes, J.P. & Paris, A.H. (2001). Constructing theories, identities and actions of self-regulated learners. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 253-288). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paris, S.G., Lipson M.Y. & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Paris, S.G. & Newman, R.S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, (2), 87-102.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality of the child*. New York: Basic Books.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. & McKeachie, W.J. (1991) *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL, University of Michigan.
- Pintrich, P.R., Wolters, C.A. & Baxter, G.P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. En C. Schraw & J.C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NB: Buros – University of Nebraska Press.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: complex, long-term and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30 (4), 207-212.
- Pressley, M. (2000). Development of grounded theories of complex cognitive processing: exhaustive within and between study analysis of think aloud data. En G. Schraw & J.C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 261-296). Lincoln, NB: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska Press.
- Pressley, M & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responding reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269-286.
- Ramírez, M.C. *et al.* (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11 (1), 193-214.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se estable el currículo básico de Educación Primaria.
- Richards, J.C. & Rogers, T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rizzo, P., Steinhausen, H.C. & Drechsler, R. (2010). Self-perception of self-regulatory skills in children aged eight to 10 year: development and evaluation of a new self-reporting scale. *Australian Journal of Educational Developmental Psychology*, 10, 123-143.

- Roces, C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47 (1), 107-120.
- Roces, C. & González, M.C. (1998). Capacidad de autorregulación de aprendizaje. En J.A. González-Pienda & J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Roces, C., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., Álvarez, L. & González, P. (2003). *Entrenamiento en estrategias y técnicas de aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios*. Actas del VII Congreso Gallego-Portugués de Psicopedagogía, A. Coruña.
- Roces, C., Tourón, J. & González, M.C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16 (3), 347-366.
- Rodríguez, S., González-Cabanach, R., & Piñeiro, I. (2002). Gestión de recursos y estrategias motivacionales. En J.A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J.C. Núñez & A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp.145-161). Madrid: Pirámide.
- Rohman, D.G. (1965). Pre-writing: the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16, 106-112.
- Rosario, P., Mourao, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en enseñanza superior. *Psicothema*, 19, 442-427.
- Ruohotie, P. (2000). Cognitive constructs in learning. En P.R. Pintrich & P. Ruohotie (Eds.), *Cognitive constructs and self-regulated learning*. Hameenlinna: Research Center for Vocational Education.
- Samuelstuen, M.S. & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 351-378.
- Sánchez, JM., Gallego S. (1994). *Escalas de estrategias de aprendizaje*. Acra. Madrid: Tea Ediciones, s/ed., pp 7-14

- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt Brace.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schunk, D.H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). New York: Guilford
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1998). (Eds.). *Self regulated learning: from teaching to self reflective practice*. New York: Guilford
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). *Metacognitive theories*. Educational Psychological Review 7: 351–371.
- Sitko, B.M. (1998). Knowing How to Write: Metacognition in Writing Instruction. In D.J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 93-116). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sorenson, S. (1997). *Student writing handbook* (3<sup>rd</sup> ed). New York: MacMillan.
- Suárez, J.M. & Fernández, A. (2004). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Trinity College. (2005). *Integrated Skills in English examination 0, I, II, III*. London: Trinity College.
- Vigotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinert, F. E. (2001) Concept of competence: a conceptual clarification. En D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Weinstein, C.E., Schulte, A.C. & Palmer, D.R. (1987). *Learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 173-187.
- Winne, P. & Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learner. En D.J. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winne, P.H. & Jamieson-Noel, D. (2003). Self-regulated studying by objectives for learning: Students reports to a model. *Contemporary Educational Psychology*, 28 (4), 259-276.
- Winne, P.H., Jamieson-Noel, D. & Muis, K.R. (2002). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies, and self-regulated learning. In P.R. Pintrich & M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: new directions in measures and methods* (Vol. 12, pp. 121-155). Oxford, UK: JAI-Elsevier.
- Winne, P. & Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego CA: Academic Press.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.

- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81* (3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review, 2* (2), 173-201.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30* (4), 845-862.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated: and overview. *Theory into Practice, 41* (2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31* (4), 845-862.
- Zimmerman, B.J. & Kitsankas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology, 89* (1), 29-36.

- Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategic model of students self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmermann, B.J., Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning motivation. En G.D. Phye (ed.). *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1990). Student's differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategies use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 73-101.
- Zubiri, X. (1992). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza.



## **Anexo 1**

# **Instrumento de evaluación de la competencia escritora en inglés**



|          | <b>Task fulfilment</b>  | <b>Accuracy and range</b>  |
|----------|---|--|
| <b>A</b> | <p><b>Excellent execution of the task. A very positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Full understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• All requirements of the task completely satisfied with no omissions or irrelevance. Appropriate expansion of points.</li> <li>• Very clear presentation and logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Very well-organised into appropriate paragraphs with natural use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register consistently realised.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wide range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a high level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Any minor errors do not impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are very good.</li> </ul>  |
| <b>B</b> | <p><b>Good execution of the task. A positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• The main requirements of the task are generally satisfied with no omissions, though there may be some irrelevant details. Adequate expansion of points.</li> <li>• Clear presentation and mostly logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Good organisation of the text with appropriate paragraphs and adequate use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register generally realised.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a good level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Minor errors do occur, but only occasionally impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are good.</li> </ul>   |
| <b>C</b> | <p><b>Satisfactory execution of the task. Desired effect on the reader mostly achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partial understanding of any source material demonstrated, although minimal lifting may be evident.</li> <li>• Main points covered, though there may be some minor omissions or irrelevant details. There may be little expansion.</li> <li>• Any ideas and arguments are comprehensible, but may not follow a logical order.</li> <li>• Awareness of the need for structure, but may only be partially achieved. There may be limited paragraphing and inconsistent use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register sometimes realised.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfactory coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level, but range may be restricted.</li> <li>• These items are used with a satisfactory level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Errors do occur and sometimes impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are satisfactory.</li> </ul>   |
| <b>D</b> | <p><b>Poor execution of the task. Desired effect on the reader not achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited understanding of any source material demonstrated and considerable lifting may be evident.</li> <li>• There is some attempt at the task, but there are significant omissions and irrelevant details.</li> <li>• Any ideas and arguments lack coherency and do not progress logically.</li> <li>• Poor text organisation may cause the reader some difficulties.</li> <li>• Limited awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• There is little evidence of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There may be some control over the accuracy and appropriacy of the use of language below the level.</li> <li>• When attempting to use the language of the level, errors are frequent and can impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation errors may be evident throughout.</li> </ul> |
| <b>E</b> | <p><b>Unsatisfactory execution of the task. A negative effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Very little understanding of any source material demonstrated and extensive lifting may be evident.</li> <li>• Task not addressed or has serious omissions.</li> <li>• Presentation and development of any ideas and arguments are confused and cause strain for the reader.</li> <li>• Lack of text organisation causes the reader extreme difficulties.</li> <li>• No sign of awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A highly-restricted range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There is a lack of control over the accuracy and appropriacy of the use of language of and/or below the level.</li> <li>• Errors are highly evident, intrusive and impede understanding.</li> <li>• Lack of control over spelling and punctuation.</li> </ul>                                      |
| <b>U</b> | You strongly suspect malpractice in the examination. For example, this could be due to copying another's work or cheating by using unauthorised aids such as dictionaries.  |  |
| <b>N</b> | The task has not been attempted. The candidate has not written anything.  |  |

|  |   |
|--|---|
| Advice to the student  | ✓ |
| <b>Task fulfilment</b>   |   |
| Parts of the task have not been completed – look at the instructions again           |   |
| The task does not meet the requirements set – look at the instructions again         |   |
| This work does not appear to be entirely your own – you must choose a different task |   |
| Your work contains some irrelevant details and/or repetition                         |   |
| You should add some more ideas   |   |
| You should give more description   |   |
| The format, style and/or register are not appropriate to the task                    |   |
| The task is too long/short – check the word length range                             |   |
| <b>Organisation</b>  |   |
| Your presentation and/or layout need to be improved                                  |   |
| You should check and improve paragraphing  |   |
| You need to add an introduction  |   |
| You need to add a conclusion   |   |
| You need to rewrite the task with more legible handwriting or word-process your work |   |
| <b>Grammar</b>   |   |
| You need to check and improve the grammar of your work                               |   |
| You should use a greater range of grammatical structures                             |   |
| You need to check your word order  |   |
| <b>Vocabulary</b>  |   |
| You should use a greater range of vocabulary   |   |
| You need to check you are using the correct words                                    |   |
| <b>Spelling/Punctuation</b>  |   |
| You should check the spellings of words in your work                                 |   |
| You should check and improve the punctuation in your work                            |   |

## **Anexo 2**

### **Encuesta de autorregulación**







## **Anexo 3**

### **Solicitud de autorización a los padres**



Madrid, a 10 de septiembre de 2014

Estimada familia de

Soy Óscar García Gaitero el Profesor de Inglés de vuestro hijo durante este curso 2014/15; espero que hayáis disfrutado de este verano que acabamos de terminar y volvamos a nuestras tareas con nuevas fuerzas y energías.

Os escribo para informaros que es mi intención aplicar una nueva metodología docente en las clases de inglés que voy a tener con vuestro hijo, **para favorecer la comprensión lectora de aquellos textos que manejemos en clase y su competencia escritora para desarrollarlos y ampliarlos.**

Esto no le va a suponer a vuestro hijo ni más trabajo ni retraso alguno en las otras facetas del aprendizaje del inglés ni mucho menos en las otras asignaturas que tiene en el curso.

Cuento ya con el permiso de la Dirección del Centro pero es preceptivo también contar con vuestra autorización, y por eso me dirijo a vosotros. Si decidieseis que vuestro hijo no participe, no pasa nada, se le va, le voy a dar clase igualmente y estará con su grupo trabajando, eso sí, de la forma habitual.

Espero que me otorguéis vuestra autorización, entendiéndolo tal si no recibo comunicación vuestra al respecto en los próximos 10 días. Evidentemente, estoy a vuestra completa disposición para explicaros, contaros, aclararos lo que me pidáis.

Sin más particular, me despido cordialmente

Óscar García Gaitero

Profesor de Inglés



**C.E.I.P LAS CUMBRES**  
Código de Centro: 28028891  
C/ Río Ebro, 9 28935 (Móstoles)  
Tfno: 91 647 13 70/ Fax: 91 645 68 38



### Estudios Oficiales de Doctorado

### Solicitud de autorización de investigación

| DATOS DEL SOLICITANTE                                   |               |
|---|---------------|
| APELLIDOS: GARCÍA GAITERO                               | NOMBRE: ÓSCAR |
| CATEGORÍA: PROFESOR TUTOR                               |               |
| ÁREA DE CONOCIMIENTO: INGLÉS                            |               |
| DEPARTAMENTO: FILOLOGÍA INGLESA                         |               |
| CENTRO: CEIP. BILINGÜE LAS CUMBRES DE MÓSTOLES 28028891 |               |

#### Solicita AUTORIZACIÓN

Para realizar el proyecto de investigación abajo reseñado en el CEIP bilingüe las Cumbres

| DATOS DEL PROYECTO   |
|--|
| TÍTULO: EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN QUINTO CURSO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID. |
| DIRECTOR DE LA TESIS: DON JOSE ANTONIO BUENO ÁLVAREZ 827 434 D   |
| DEDICACIÓN DEL SOLICITANTE: EL CURSO ACADÉMICO 2014 - 2015   |
| FAC./ESCUELA: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN   |
| UNIVERSIDAD: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID   |
| OBSERVACIONES:   |

LA DIRECTORA DEL COLEGIO CEIP. LAS CUMBRES DE MÓSTOLES, AUTORIZA al profesor ÓSCAR GARCÍA GAITERO para realizar la parte práctica del Doctorado en Ciencias de la Educación, como docente investigador en el Proyecto de Investigación arriba reseñado de los estudios oficiales de doctorado:

En MÓSTOLES , a 1 , de SEPTIEMBRE de 2014

  
NÉLIDA RODRIGUEZ PEÑA

Fdo.:



PROFESORA: OSCAR GARCIA GAITERO ESP: 5<sup>o</sup> B (Bilingüe) TELÉFONO: 686594176

| HORARIO       | LUNES   | MARTES  | MIÉRCOLES   | JUEVES   | VIERNES  |
|---------------|---|---|---|--|--|
| 09.00 - 10.00 | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>LENGUAJE           | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>MATEMÁTICAS      | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>SCIENCE                      | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>LENGUAJE              | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>MATEMÁTICAS<br>LENGUAJE |
| 10.00 - 11.00 | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>MATEMÁTICAS        | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>LENGUAJE         | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>MATEMÁTICAS                  | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>ENGLISH               | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>SCIENCE                 |
| 11.00 - 11.45 | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>SCIENCE            | <sup>X</sup><br>P.E.<br>(BIBLIOTECA)          | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>LENGUAJE                     | <sup>X</sup><br>MÚSICA<br>(BIBLIOTECA)             | <sup>6<sup>o</sup>B</sup><br>APOYO<br>INGLÉS         |
| 11.45 - 12.15 | RECREO  |   |   |  |  |
| 12.15 - 13.15 | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>ARTS AND<br>CRAFTS | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>ENGLISH          | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>TALLER DE<br>AUTORREGULACIÓN | <sup>X</sup><br>PE<br>(Psicomotricidad)            | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>ARTS AND<br>CRAFTS      |
| 13.15 - 14.00 | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>ENGLISH            | <sup>6<sup>o</sup>A</sup><br>APOYO,<br>INGLÉS | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>ATENCIÓN<br>EDUCATIVA        | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>ATENCIÓN<br>EDUCATIVA | <sup>5<sup>o</sup>B</sup><br>ENGLISH                 |



## **Anexo 4**

### **Programa de intervención**



## SESIÓN I. Realización del Pretest

Objetivo: realización del pretest y presentación.

Me presento y les explico el taller de autorregulación. Además explico la importancia de aprender estrategias autorreguladoras para ser “*smart learners*” y realizar un aprendizaje eficiente con iniciativa y autonomía personal. Al mismo tiempo, les insisto y les pido el compromiso moral de aprender a usar las estrategias que se les enseñe en el taller de autorregulación.

Escribo en la pizarra con tizas de colores que deben escribir un cuento en 40 minutos. El cuento debe tener entre 140-200 palabras, teniendo un margen de palabras del 10 por ciento. Para potenciar su autonomía, iniciativa y motivación se les comenta que pueden elegir el tema del cuento que deseen.

Para evitar la escritura mecánica y realizar un “*writing as an end*”, se comenta a los alumnos que los mejores cuentos se publicarán en el periódico del colegio.

Para tener un correcto *feedback* con los alumnos, en todo momento, habrá un seguimiento personalizado en el cual se registrará en una agenda las dificultades experimentadas por los alumnos.

Para asegurarme que los alumnos entienden y ejecutan la tarea de forma eficiente, durante 60 segundos voy de alumno en alumno asegurándome y monitorizando el trabajo que hacen. Una vez que los alumnos me entregan el pretest, les doy la encuesta de autorregulación que tendrán que rellenar en casa. La rúbrica de competencia inglesa la relleno yo en clase. Además de lo anterior, en cada cuento que realicen los alumnos se les dará una rúbrica de evaluación (*feedback*) con los fallos que han tenido en cada redacción. La rúbrica de evaluación se rellenará con un tick en los distintos indicadores de logros que los alumnos deben cumplir. Los indicadores de logro son los siguientes: Ejecución de la tarea, ortografía, vocabulario usado, gramática, (ver anexo I) etc.



## SESIÓN II. Pre-entrenamiento y desarrollo de las destrezas básicas

Objetivo: crear control emocional. Escribir sin pensar (*stream of consciousness*).

Procedimiento:

1. Relajación y respiración consciente (control emocional) (5')
2. Los tres motores de la ficción (10')
3. En busca de un tema (escribir sin pensar) (10') y análisis de los resultados (actividad plenaria) (5').
4. La teoría de la causa-efecto (5')
5. Explicación y desarrollar el libro de las fórmulas para empezar y terminar los cuentos (5')
6. El cuento a la carta (*a fairy tale tailor-made*) (10')
7. Ideas for writing (the mysterious attic) (5')
8. Deberes: *story writing*.TGT (5')

Antes de empezar escribo en la pizarra una frase para pensar: el esfuerzo es importante, pero hace falta una estrategia ("smart learners").

Pongo música lenta de Mozart (pequeña serenata nocturna) y mientras escuchan la canción, cierran los ojos y dejan la mente en blanco y realizan una respiración abdominal de forma consciente. Al estar más relajados la vibración del cerebro será otra y los alumnos están mucho más tranquilos y atentos para realizar la actividad.

Después realizamos la actividad de los tres motores de la ficción para analizar de forma cooperativa las dificultades que pueden surgir entre el alumnado. Se dibujan en la pizarra tres motores en forma de suma con un igual a estrategias que pueden incrementar la probabilidad de éxito (algoritmo). A través de una lluvia de

ideas se pregunta a los alumnos y se escribe en la pizarra todos los comentarios (ver también Figura 5):

**MOTOR 1:** “¿Qué nos produce congoja, terror, un profundo miedo? Es decir, ¿qué nos hace retroceder cuando escribimos?”

**MOTOR 2:** “¿Qué nos cabrea, nos repatea cuando escribimos? ¿Qué nos hace ser poco creativos cuando escribimos?”

**MOTOR 3:** “¿Qué nos paraliza, qué nos bloquea y nos impide la acción cuando queremos escribir? ¿Qué no nos permite ni avanzar ni retroceder?”

**MOTOR 1 + MOTOR 2 + MOTOR 3 = ESTRATEGIAS QUE INCREMENTAN LA PROBABILIDAD DE ÉXITO.**

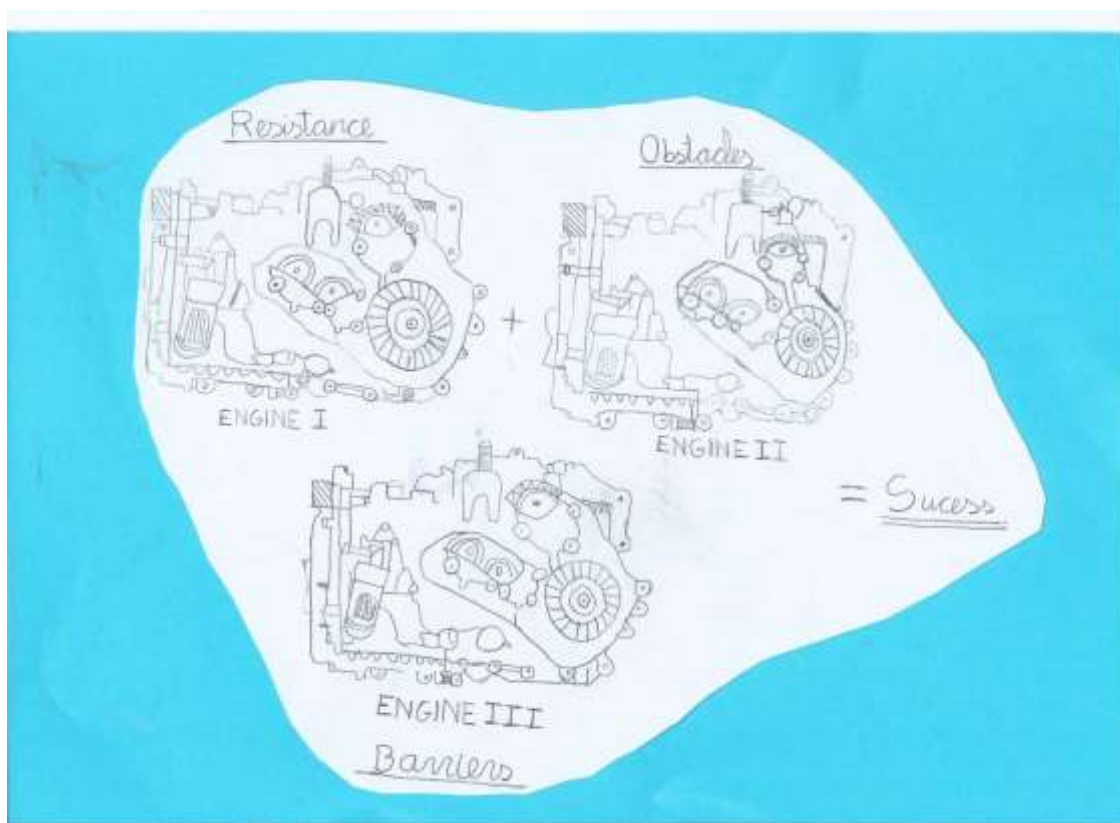


Figura 5 Los tres motores de la ficción

Esta actividad se realiza de forma positiva y sin entrar en aspectos de la personalidad de los estudiantes

Una vez que han analizado cuáles son las resistencias que tienen y qué pueden hacer, es el momento de empezar a escribir.

Se pone el cronometro durante 7 minutos. Durante esos siete minutos escriben sin parar. Anotan sus pensamientos, lo que se les ocurra, aunque no tenga nada que ver con la narración. Es importante que en ese flujo de ideas los alumnos no dejen de escribir durante ese tiempo. (Si el alumno no se siente muy cómodo con la actividad en inglés lo puede hacer en español)

Si no se les ocurre nada pueden empezar con las palabras “lo que más me interesa es...” y siguen escribiendo, así varias veces hasta que llegará un momento en que escribirán algo diferente.

Cuando hayan acabado, leen lo que han escrito y subrayan en verde todo lo que creen que puede ser utilizado en su cuento.

Después en la pizarra se dibuja un libro y en la página de la izquierda se escriben las distintas fórmulas para empezar un cuento y en el lado de la derecha las diferentes fórmulas para terminar un cuento.

Después se explica la teoría de causa-efecto. Para que los alumnos entiendan que toda causa tiene su efecto y todo efecto tiene su causa, en equipos de cuatro personas, los alumnos escriben cuatro causas que producen un efecto o resolución en el cuento. En este caso se modela el uso de la estrategia “pensando en voz alta”.

Una vez terminada esta actividad, los alumnos en grupos de cuatro personas tienen que realizar *un fairy tale* entre todos: es un cuento a la carta con varios huecos numerados del uno al diez, que tienen que ir rellenando eligiendo de entre diversas palabras que se les entrega en hoja aparte. De esta forma crean su propia historia desarrollando su iniciativa y autonomía personal y cooperando en grupo.

Después de esta actividad, entre toda la clase, se realiza una última, que es “*ideas for writing (the mysterious attic) (5’)*”, que consiste en poner en la pizarra un poster sobre un ático y escribir un borrador del cuento entre todos en la pizarra de

forma cooperativa. Esta técnica estimula cognitivamente para que toda la clase participe en la generación de ideas en base a lo que ven en el poster.

Por último, de deberes, se les comenta que intenten para el próximo día escribir un cuento. Una producción escrita que no supere las 150 palabras. Usando lo explicado en clase. Puede ser sobre el mismo tema “the mysterious attic” u otro de su iniciativa personal.

Se suministra feedback positivo y correctivo cuando se necesite.

## SESIÓN III. Modelos de escritura y vocabulario

Objetivo: Analizar cuentos y aprender vocabulario.

Procedimiento:

1. *Warm-up* y actividades “*pre-reading*” (5')
2. Lectura del cuento (5')
3. Trabajo en grupo (15')
4. Vocabulario: Los cuatro elementos de la tierra (5')
5. Vocabulario: La técnica *the five 's* (5')
6. El grafiti de un phrasal verb.
7. Vocabulario: Esquema sobre “*link devices*” (5')
8. Vocabulario: *Word Map (non-example)* (10')
9. Deberes (5') realizan un *word map* en casa

Antes de leer el cuento de la lechera, se plantean a los alumnos distintas preguntas (como por ejemplo “¿Alguien conoce el cuento de la lechera?” o en base al título del cuento, “¿De qué creéis que va la historia?”) a modo de activación cognitiva y presentación del cuento. Uso distintas *flashcards* para presentar a los personajes del cuento y “*realia*” que son objetos reales, de la vida cotidiana, como huevos, cántaros de leche, etc. Esta técnica multisensorial contextualiza el cuento, recrea un entorno genuino y trae el mundo exterior y real al aula, rompiendo así las barreras de separación.

Después se indica a los alumnos que este cuento es un buen modelo lingüístico y que se fijen muy bien en cómo está escrito el texto (el estilo, formato y registro del cuento). También se les comenta que deben subrayar con la regla las palabras: de las que sepan su significado en verde, de las que puedan deducir el significado en amarillo, y las que desconozcan su significado en rojo. Esta tarea la hacen en grupos de 5 personas siguiendo el principio de “*mixed ability grouping*”.

Una vez hayan terminado, tienen que comparar el cuento que hicieron como tarea para casa con el cuento de la lechera de ahora y analizar las diferencias. En todo momento se suministra *feedback* positivo y correctivo.

Una vez terminado el trabajo en grupo se realizarán diferentes actividades individuales para ayudar a los alumnos a generar vocabulario e ideas. Una de ellas consiste en dibujar en la pizarra un círculo con los 4 elementos de la tierra (*air, earth, water, fire*) y los alumnos tendrán que buscar palabras del mismo campo semántico o familia léxica a ser posible, y escribirlas dentro del círculo.

Otra técnica de vocabulario que se enseña a los alumnos es la técnica “*the five s*” en la que los alumnos tienen que escribir cinco palabras sobre gente famosa, amigos, etiquetas, ropa, etc.: en una hoja, de forma individual, escriben cinco palabras bajo diferentes epígrafes.

Para conocer las distintas funciones que puede tener un verbo, los alumnos de forma individual en una hoja copian de la pizarra un verbo, como *keep*, donde en forma de grafiti escriben como un diagrama de árbol (ver Figura 3 que sigue), sus distintas funciones como nombre, verbo, palabra idiomática, etc.

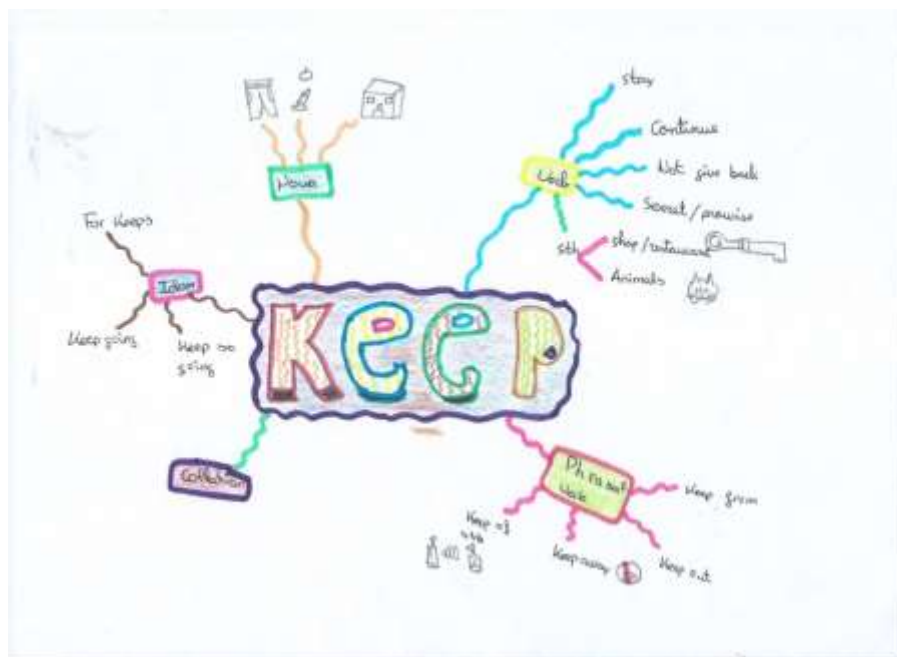


Figura 6 Grafiti de Keep

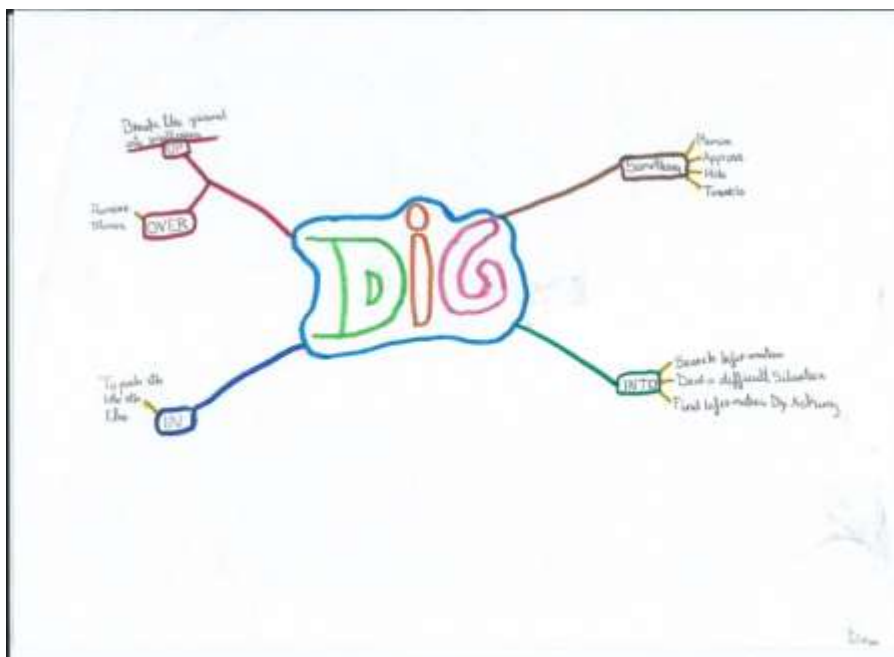


Figura 7 Grafiti de Dig

Luego a través de un *brainstorming* realizamos un esquema en la pizarra sobre los *linking devices*. Los *linking devices* son los conectores de distinto tipo que podemos poner en un texto para expresar contraste, resultado, secuencia, etc. y que se pueden usar para dar coherencia y cohesión al texto. Para ello dibujo en la pizarra un árbol de cuyas ramas “nacen” diversos *linking devices* y se le enseñan poniendo ejemplos.

Después del modelado de la estrategia discursiva se discute sobre la importancia de la estrategia entre el profesor y los alumnos.

Por último y para poner en práctica lo aprendido, se les da una hoja de *word map* que es una ficha donde los alumnos tienen que escribir una palabra de su elección, escribir su antónimo o *non-example*, sinónimo, otras formas de la palabra, la palabra en contexto, asociaciones de la palabra y la definición del diccionario, como un “tesauro lingüístico”.

Los alumnos empiezan con la elaboración de la ficha “tesauro lingüístico” en clase y lo terminan en casa como deberes.



## SESIÓN IV. Organizadores gráficos

Objetivo: Analizar organizadores gráficos para escribir el cuento

Procedimiento:

1. Dibujo y lenguaje multisensorial (10')
2. Técnica IJPSC (10')
3. Gráfico organizativo para un texto secuencial (20')
4. Mapa para una historia (10')
5. Personajes (5')
6. Diagrama para escribir una redacción de cinco párrafos y tres pirámides de vocabulario, puntuación y conectores (5')
7. Deberes (Cenicienta, jigsaw activity/information gap)

Se comenta a los alumnos que antes de escribir un cuento es recomendable hacer el dibujo del cuento, ya que sirve como activación cognitiva. Para trabajar esto, utilizamos el cuento de la lechera, u otros realizados previamente por los alumnos, del que tendrán que hacer un dibujo lo más detallado posible. Una vez terminen el dibujo deben escribir debajo de él los cinco sentidos que perciben al mirar el dibujo: qué ven, qué sienten, qué notan, qué huelen, qué sabor tendría. Potenciando el aprendizaje multisensorial.

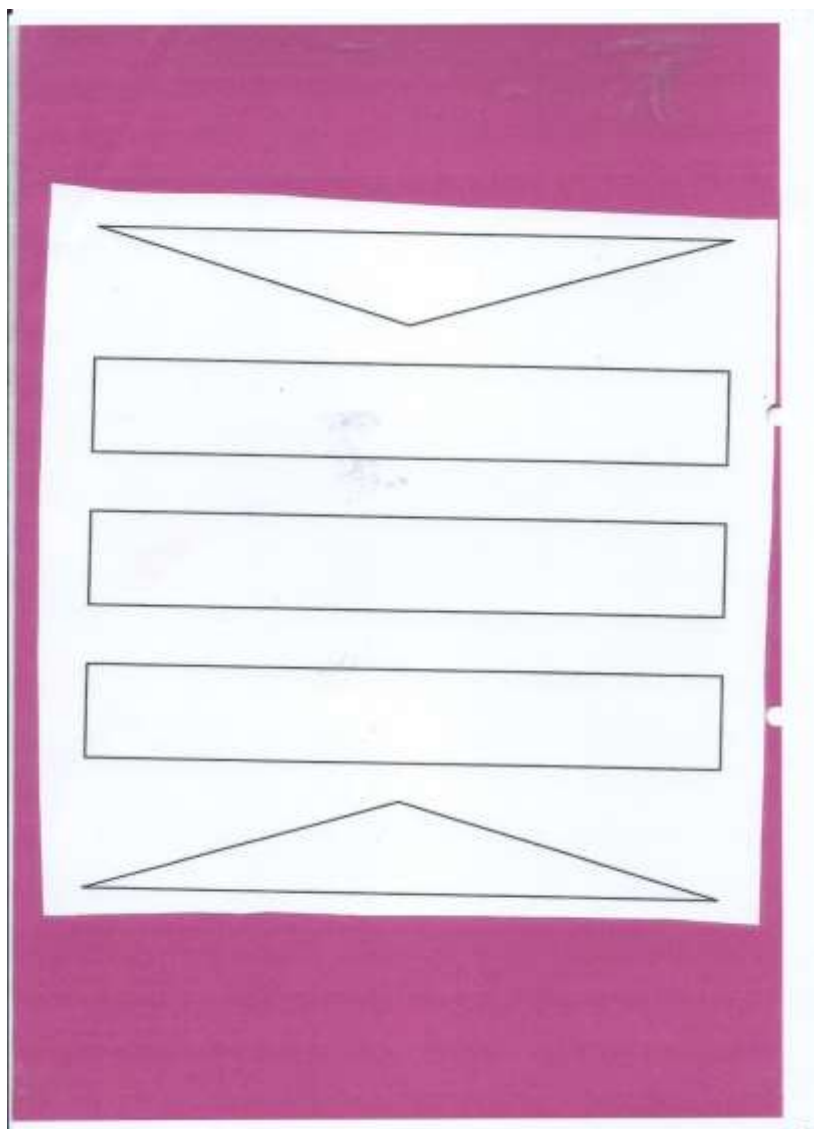
Después se les explica la técnica IPJS, que es el acrónimo de *Introduction, Problem, Journey and Solution*. Son las partes que debe tener cualquier cuento, con independencia de su temática. El profesor y los alumnos discuten sobre la importancia de esta técnica, ensayándola hasta su interiorización. Para ello se explica el eje temporal de distintas historias inglesas conocidas, en base a la técnica IPJS, tales como: *The Story of Gelert* o *Watering the neighbour's melons*, entre otros.

Luego los alumnos hacen de forma individual un gráfico en una ficha que les ayudará a realizar el cuento de forma secuencial, con distintos conectores

explicados en sesiones anteriores para dar coherencia y cohesión al texto. Estos conectores son *Firstly, Secondly, Thirdly* y *Finally*. Una vez terminada esta actividad los alumnos realizan un mapa de la historia para asegurarse que tiene un marco espacio-temporal y un contexto lingüístico y situacional claro.

Una vez hecho lo anterior, eligen los personajes del cuento y completan un esquema donde deben escribir de forma más detallada, una descripción del mismo, algo que hizo el personaje durante el cuento, etc. Lo mismo con un personaje secundario y/o el antagonista. Esta actividad se puede realizar en español o inglés.

Luego se trabaja con un diagrama de separación de párrafos (Figura 4), que consta de lo siguiente: un triángulo (para que los alumnos escriban la introducción), tres rectángulos (para que los alumnos escriban una oración en cada uno de ellos; cada oración corresponderá al desarrollo del cuento), y un triángulo invertido (para que los alumnos escriban la conclusión del cuento). Para ello, se reutilizan los cuentos que hicieron en clases anteriores.



**Figura 8 Diagrama de separación de palabras**

Una vez que se ha trabajado con el diagrama de los personajes para escribir el cuento en cinco párrafos, se pide a los alumnos que para el próximo día traigan escrito un cuento utilizando todas las estrategias explicadas en las sesiones anteriores. Les damos un modelo con el resumen del cuento de la cenicienta desordenado, de manera que los alumnos tienen que ordenarlo y les puede servir luego para casa para crear un nuevo cuento.



## SESIÓN V. Figuras retóricas

Objetivo: Desarrollar la función poética en el cuento.

Procedimiento:

- La nube de la acción (10')
- Trabajamos con la comparación (10')
- Trabajar con el lenguaje idiomático (10')
- Trabajar con las citas (10')
- Explicación y aprender la regla mnemotécnica SMPQI/AH (15')
- Transferring
- Deberes (5')

Dibujo en la pizarra una nube titulada “*action cloud*” donde, con la técnica *brainstorming*, entre todos los alumnos apuntamos 5 verbos de movimiento, 5 adjetivos de movimiento, 5 nombres de movimiento y 5 adverbios de movimiento, qué podrán usar en un cuento y le dan acción al texto. Así los alumnos diferencian entre verbos de movimiento y verbos de estado. Luego los alumnos de forma individual realizarán su propia “*action cloud*”.

Una vez terminada la actividad, los alumnos hacen una ficha de forma individual en la cual tienen que comparar dos animales y anotan las diferencias que existen entre ambos teniendo en cuenta los dibujos que aparecen en un poster expuesto. Después se repetirá este ejercicio utilizando objetos reales de la clase (*authentic material*).

Una vez terminada esta ficha, realizarán otra en la que tendrán que aprender de memoria distintas frases idiomáticas, que son aquellas no guardan lógica gramatical alguna pero sí son típicas de la lengua inglesa. Las frases idiomáticas sobre animales son “*It's raining cats and dogs*” (están lloviendo gatos y perros = está lloviendo a cántaros), “*all cats are grey in the dark*” (todos los gatos son grises en la oscuridad = de noche todos los gatos son pardos), “*Like a blind dog in a meat*

*market*" (como un perro ciego en un mercado de carne = como un elefante en una cacharrería) y tiene que unir de forma controlada la frase idiomática con su significado en castellano. Estas frases ayudarán a los alumnos a dar forma al cuento, aumentar su campo semántico y a escribir pensando en inglés. La actividad la realizan de forma individual.

Una vez terminada esta ficha, realizarán otra más. El propósito de ésta es aprender qué es una cita y cómo usarla en el cuento (por ejemplo, "*as Isaac Newton said, "What goes up must come down"*"). En la ficha, aprenden distintos modelos de citas que se pueden aprender de memoria, además del concepto de cita y distintas situaciones donde pueden usar las mismas.

Por último aprenderán la regla mnemotécnica SMPQIH (*simile, metaphor, personification, quotation, idiom, hyperbole*). Esta técnica tiene por objetivo que los alumnos sepan el significado de las figuras literarias básicas del lenguaje y cómo pueden introducirlas en el cuento. Primero se repasan las propias figuras en español ya que éstas han sido aprendidas en la asignatura de lengua. A través de distintos fragmentos de cuentos se analizará el uso de distintas figuras del lenguaje en su contexto.

Los estudiantes discuten después con el profesor cómo pueden aplicar las estrategias que han aprendido en el taller a otras asignaturas curriculares.

De deberes tendrán que escribir una leyenda: damos a los alumnos una ficha en la que aparecen los distintos ingredientes o personajes para escribir nuestra receta o cuento, que en este caso es la leyenda. Ellos solamente tienen que mezclar esos ingredientes o elementos del cuento para obtener un guiso perfecto.

## SESIÓN VI. El contenido, el lenguaje y las nuevas tecnologías.

Objetivo: Desarrollar en el alumnado un pensamiento visual, creativo y asociativo

Procedimiento:

1. Visionado del *trailer* de la película “Jumanji” (15')
2. Recortar de revistas, periódicos y cuentos palabras (*group-scrapbook*) (10')
3. Explicación sobre cómo hacer un *mind map* CLIL sobre el cuento (15')
4. Monitorizar el trabajo individual sobre el *mind map* CLIL (10')
5. Deberes: terminarlo en casa (15')

La primera actividad será ver un *trailer* sobre la película “Jumanji”. Se realizarán actividades antes del video, durante y después del visionado. Antes se realizarán preguntas abiertas (*Who is the main character? What do you think the movie is about?, etc.*), presentando el póster de la película que se proyectará en la pizarra digital. Con esto se activarán los conocimientos previos de los alumnos. Durante el visionado, en algunos momentos, congelaré la imagen y preguntaré a los alumnos “¿qué viene después?”, para que desarrollen su creatividad y generen ideas. Por último como práctica y producción realizarán una ficha donde tienen que escribir distintos datos sobre la película como: *Title, Director, Cast, Genre* y *Summary of the plot*.

Una vez terminada esta actividad los alumnos realizan un “*scrapbook*” (álbum de recortes) en grupos de cinco, con recortables de revistas, folletos y periódicos que tenemos en el rincón de artística de la clase cuya temática es los animales de la película. Los “*scrapbooks*” se pegan en las paredes de la clase. Una vez que han terminado la actividad tienen muchas más ideas para escribir el cuento.

Una vez terminada esta actividad, se les explica cómo hacer un “*mind map CLIL-STORY*” que es un esquema del lenguaje, contenido y contexto que aparece en

el cuento. Después de la explicación se les entrega el cuento que escribieron como pretest para que lo analicen a la luz de esta técnica y así obtienen retroalimentación sobre cómo lo hicieron.

Por último, los alumnos debaten acerca de todas las estrategias explicadas y señalan cuál es la más útil para ellos y cuál es el momento en la que la usarían.

Los alumnos que no lo terminen lo llevarán de tarea para casa.

## **SESIÓN VII. Realización del postest.**

Objetivo: Realizar el postest

Primero recordamos a los alumnos las distintas estrategias de autorregulación y les damos una hoja con los top 10 *tips* (10'):

1. Read the task instructions carefully so you do not misunderstand anything.
2. Plan your answer before you start writing.
3. Answer all parts of the question fully.
4. Organize your writing using paragraphs and linking phrases.
5. Write in a suitable format, style and register.
6. Demonstrate a wide range of language.
7. Write accurately, using correct spelling and grammar.
8. When you finish, check your writing for mistakes and missing information.
9. Manage your time efficiently.
10. Do not copy your mates' work

Después, como postest, los alumnos de forma individual vuelven a escribir el cuento que realizaron al comienzo del taller, con el fin de evaluar su progreso en esta competencia y cumplimentan la encuesta de autorregulación también.



## **Anexo 5**

### **Materiales del Programa**



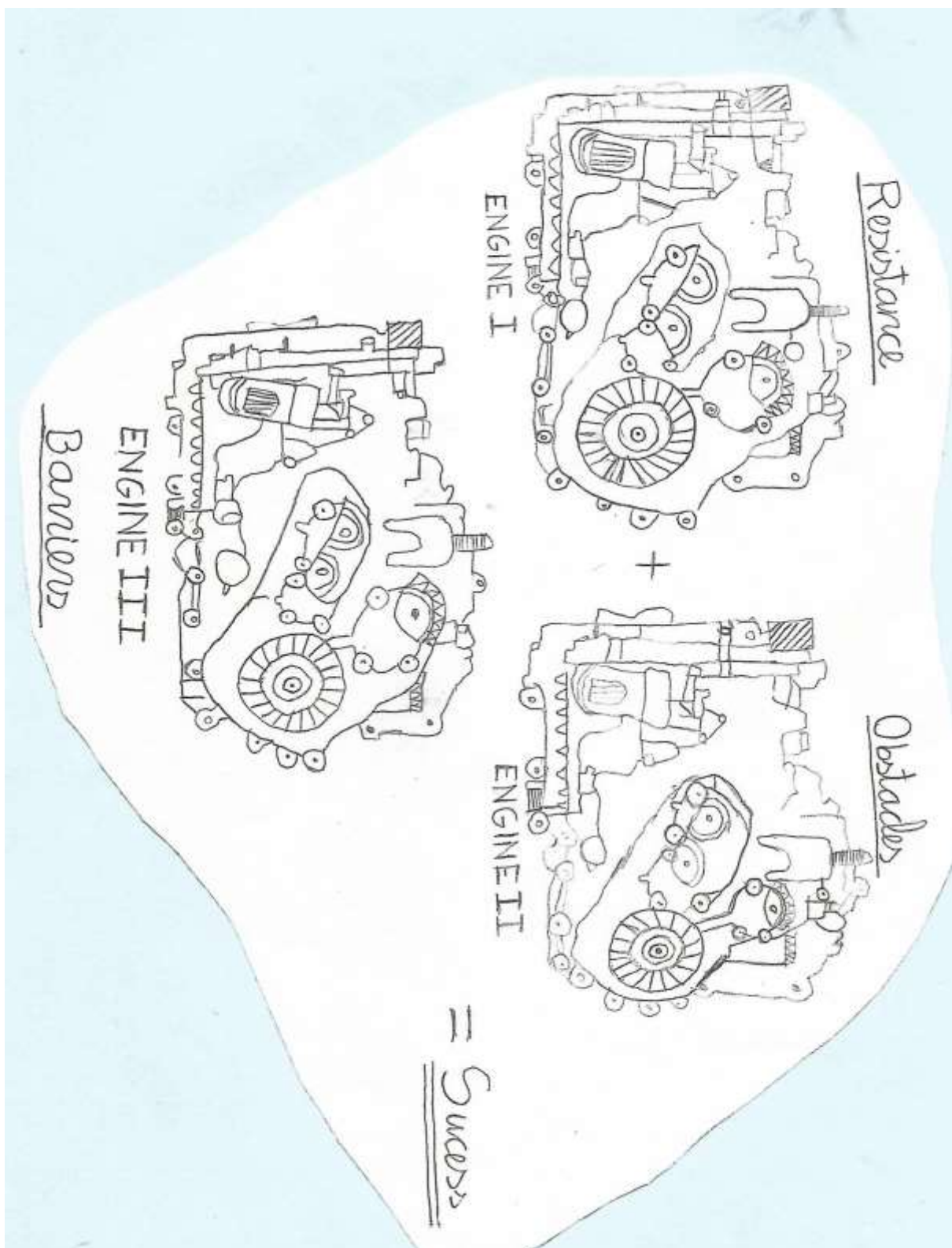
## **Sesión I**

En la sesión I, no hay anexos, porque se explican las normas del taller de autorregulación y los alumnos escriben su primer cuento de forma individualizada (pretest).



## **Sesión II**

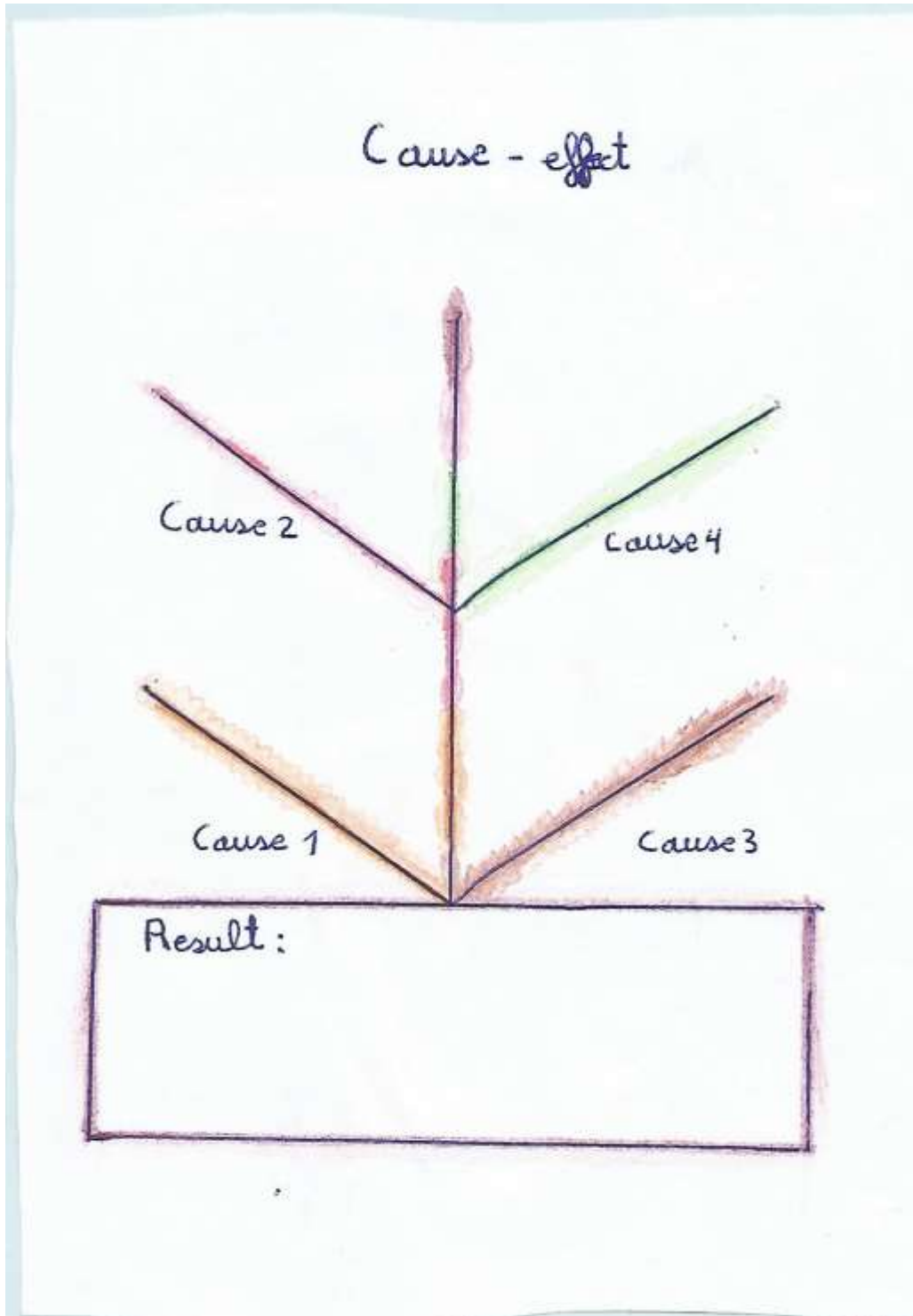




Set the stopwatch to five minutes. During those five minutes, write without stopping: jot down your thoughts, what ever if it is unrelated It is important to not stop writing.

Starting with the words "what I am most interested" and continue writing. If nothing comes to mind, rewrite that phrase and eventually. You will end up writing something different.

END.



# No HISTORY ES STORY

-Once upon a time...

-In a land far far faraway.

...

-They lived happily ever after...

-And this is the end of...

-And this was the story of

...

**Fairy tale with holes in it**

(The numbers refer to the lists of alternative words.)

Once upon a time there was a/an (1) \_\_\_\_\_ (2) \_\_\_\_\_

who lived in a/an (3) \_\_\_\_\_ (4) \_\_\_\_\_

He/she was very unhappy, because (5) \_\_\_\_\_

Then one day he/she met a/an (6) \_\_\_\_\_ (7) \_\_\_\_\_

who said to him/her: 'Can I help you?' 'Yes, please,' said the

(2) \_\_\_\_\_ The (7) \_\_\_\_\_ gave him/her

(8) \_\_\_\_\_ and said: (9) \_\_\_\_\_

The (2) \_\_\_\_\_ did what the (7) \_\_\_\_\_ said, and the next morning (10) \_\_\_\_\_

Now the (2) \_\_\_\_\_ was very happy/sad and (11) \_\_\_\_\_

(12) \_\_\_\_\_ lived happily ever after.

**Fairy tale with holes in it**

(The numbers refer to the lists of alternative words.)

Once upon a time there was a/an (1) \_\_\_\_\_ (2) \_\_\_\_\_

who lived in a/an (3) \_\_\_\_\_ (4) \_\_\_\_\_

He/she was very unhappy, because (5) \_\_\_\_\_

Then one day he/she met a/an (6) \_\_\_\_\_ (7) \_\_\_\_\_

who said to him/her: 'Can I help you?' 'Yes, please,' said the

(2) \_\_\_\_\_ The (7) \_\_\_\_\_ gave him/her

(8) \_\_\_\_\_ and said: (9) \_\_\_\_\_

The (2) \_\_\_\_\_ did what the (7) \_\_\_\_\_ said, and the next morning (10) \_\_\_\_\_

Now the (2) \_\_\_\_\_ was very happy/sad and (11) \_\_\_\_\_

(12) \_\_\_\_\_ lived happily ever after.

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| 1   | 2  | 3   | 4   |
| young<br>old<br>clever<br>ugly<br>rich<br>poor<br>little<br>stupid<br>beautiful | prince<br>princess<br>king<br>queen<br>witch<br>giant<br>boy<br>girl<br>dragon | big<br>small<br>dark<br>black<br>white<br>blue<br>red | house<br>castle<br>forest<br>cave<br>cabin<br>caravan<br>tent |

|   |  |
|---|--|
| 5   | 6  |
| he/she had no money<br>he/she had no friends<br>he/she had to go to school<br>he/she was very fat<br>he/she had a long nose<br>his/her bike had been stolen<br>it was always raining<br>he/she could not find his/her glasses | big<br>friendly<br>happy<br>green<br>dirty<br>tall<br>thin<br>strong |

|  |  |  |
|--|--|--|
| 7  | 8  | 9  |
| monster<br>cat<br>girl<br>boy<br>frog<br>teacher<br>truck driver<br>shop assistant | a red apple<br>a big ice-cream<br>a green sweater<br>a spaceship<br>a pencil case<br>a pink rose<br>a walkman<br>an elephant | 'Put it in your pocket.'<br>'Take it to school with you.'<br>'Eat it for dinner.'<br>'Give it to your mother.'<br>'Throw it in the swimming pool.'<br>'Send it to a school in Denmark.'<br>'Fly over the ocean with it.' |

|   |
|---|
| 10  |
| the sun was shining<br>he/she had turned into a dragon<br>he/she found a box full of gold<br>he/she had a stomach-ache<br>he/she did not know where he/she was<br>he/she had become very thin<br>he/she found a car at his/her bedside<br>he/she had a lot of new friends |

|   |  |
|---|--|
| 11  | 12   |
| went to live in Denmark<br>went to bed<br>drowned himself/herself in the swimming pool<br>drank a whole bottle of whisky<br>married the (7)<br>never went to school again<br>invited all his friends to a party | he<br>she<br>the (2)<br>the (7)<br>they both<br>they all<br>nobody |

## IDEAS FOR WRITING

### A) Brainstorming ideas

Let's start with a brainstorming exercise. Look at the picture and write everything that comes to your mind. Then fill in this mind map with nouns, adjectives and verbs that you can use in your writing.

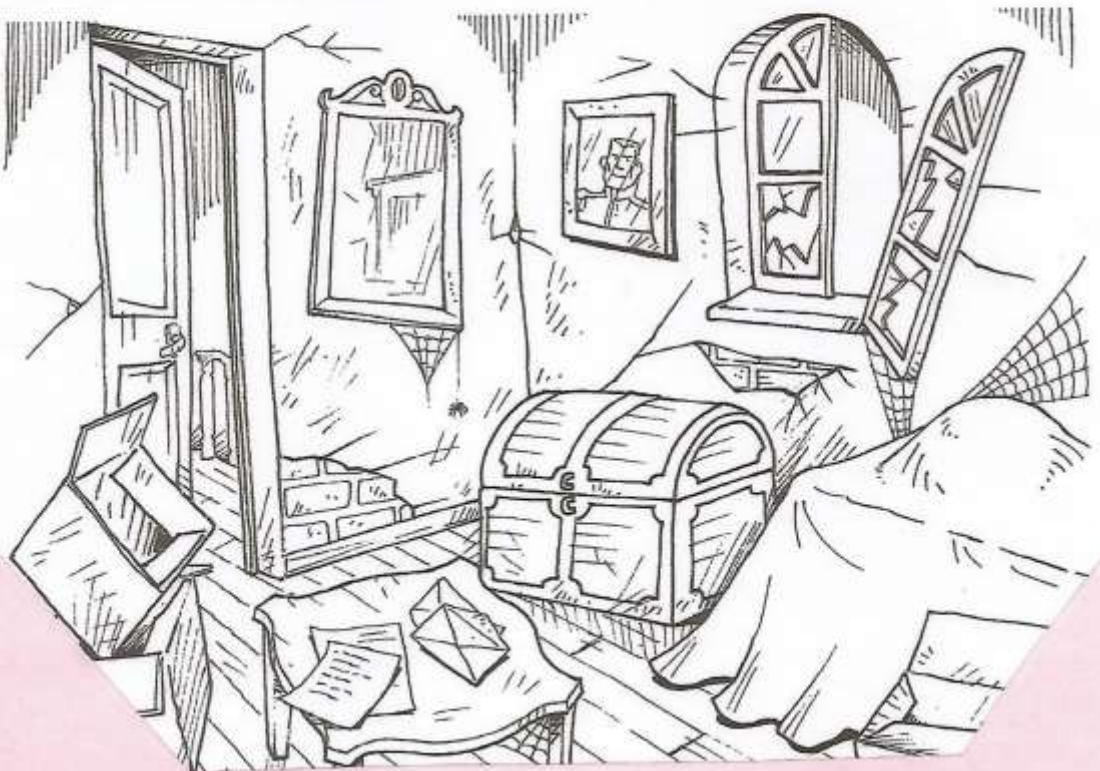
#### The mysterious attic

| Nouns | Adjectives | Verbs |
|-------|------------|-------|
| ..... | .....      | ..... |
| ..... | .....      | ..... |
| ..... | .....      | ..... |
| ..... | .....      | ..... |
| ..... | .....      | ..... |
| ..... | .....      | ..... |
| ..... | .....      | ..... |
| ..... | .....      | ..... |
| ..... | .....      | ..... |
| ..... | .....      | ..... |

### B) Story writing

What happened in the attic?

Write a story. Use the words you listed in A.





## **Sesión III**



PARALLEL WRITING (GUIDED ACTIVITY)

There will be enough money to buy me a new dress, too. I shall wear my new hat and my new dress on Easter Sunday.

I shall look so pretty that all the young men will want to walk with me. But do you think that I shall let them? No, I will just shake my head as much as to say . . .

And the pretty Milkmaid did shake her head. What do you think happened to the pail of milk that she was carrying home on her head?

The pail fell down and the milk went all over the ground. And all the pretty Milkmaid's planning was useless.

From this little story people have made an old saying.

"Don't count your chickens before they are hatched."

<sup>cedo</sup>  
The Milkmaid and Her Pail

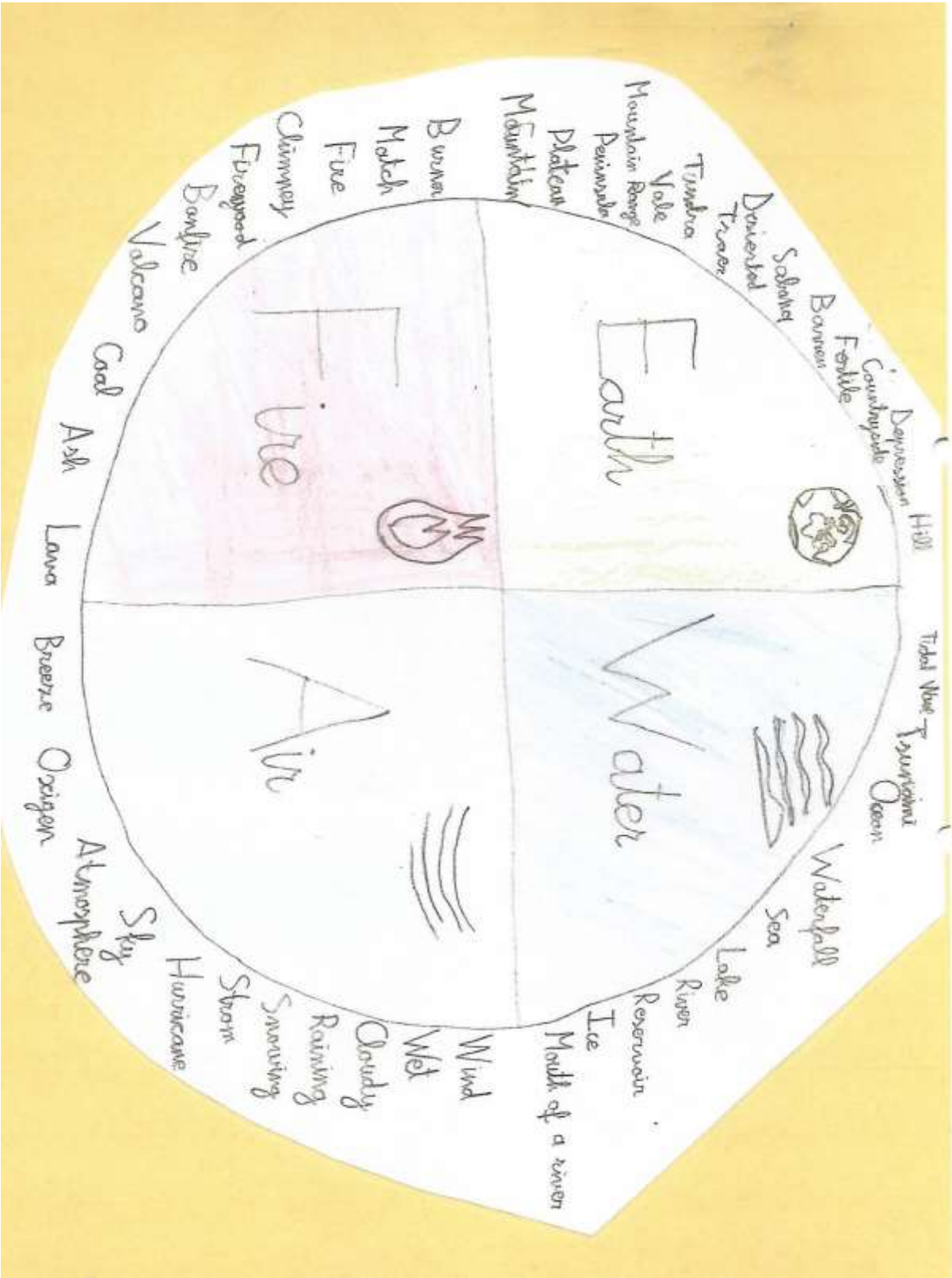
One afternoon a pretty Milkmaid had just finished milking the cows. She was on her way home with her pail of milk. As people did in those days, this pretty Milkmaid carried her pail on her head. As she walked along she thought to herself:

"I will sell this fine pail of milk at the market. With the money that I get for the milk, I will buy some eggs."

These eggs I will put under the old black hen. And the old black hen will hatch me some chickens.

I will take good care of the chickens. By Easter time the chickens will be big enough to sell. I shall take the chickens to market and sell them for much money.

With the money that I get for selling the chickens, I shall buy me an Easter hat.



Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_

# Fives!



Five English words / phrases I saw on people's clothes:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_



Five famous English-speaking people:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Five friends:

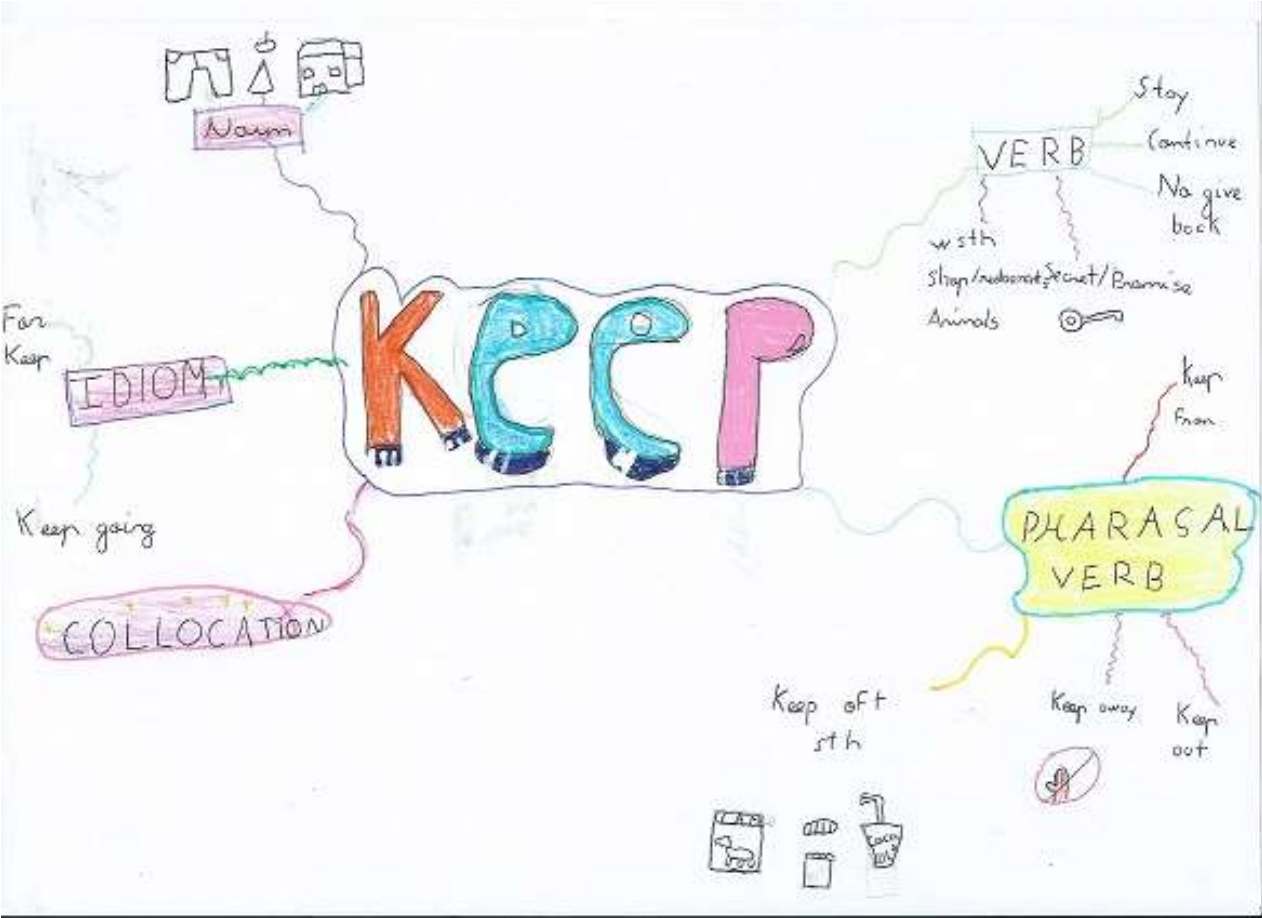
1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

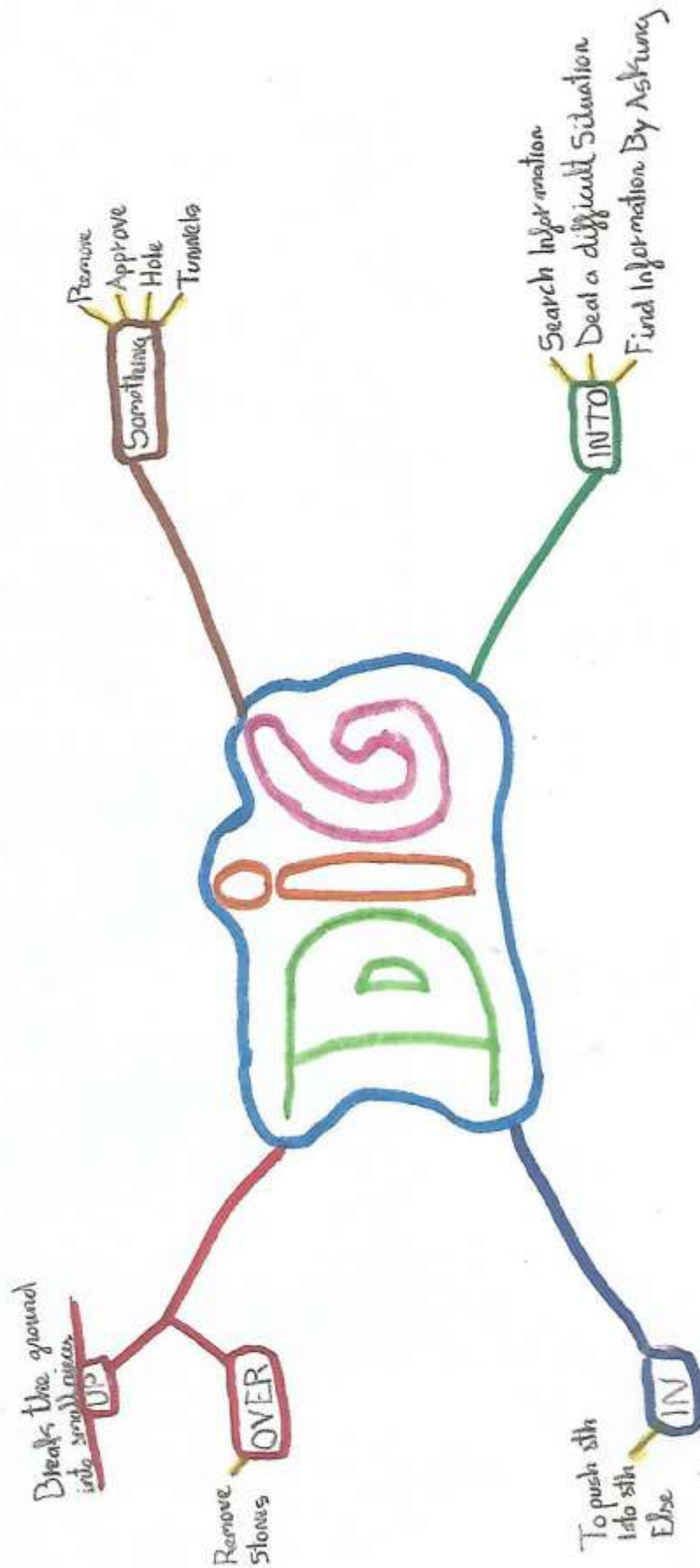


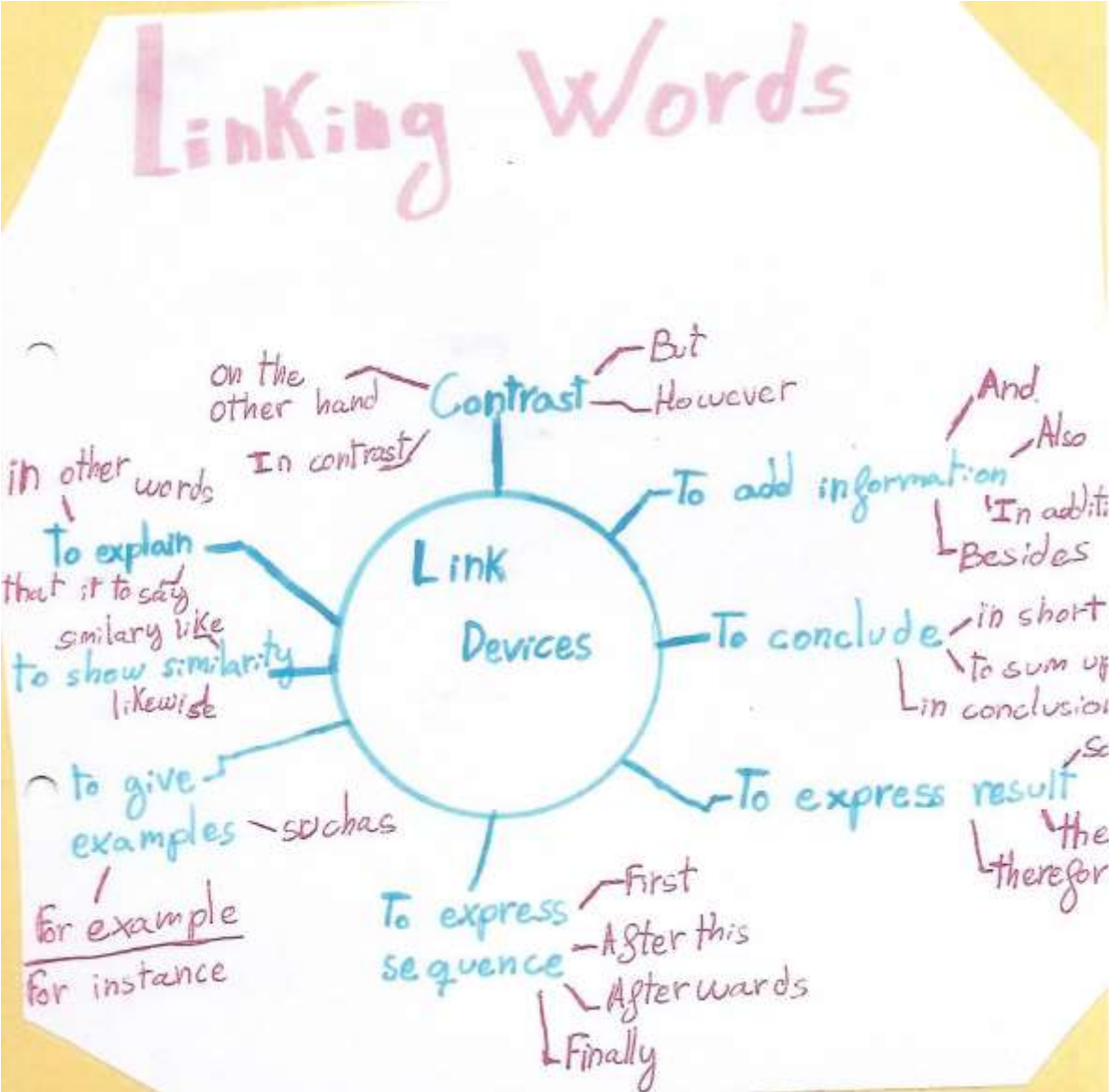
Five labels from English-speaking countries:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_









# Word Map

Name \_\_\_\_\_  
Date \_\_\_\_\_

4 (synonym)

5 (antonym or "nonexample")

3 (the matching dictionary definition)

1 (Vocabulary Word)  
Page Number \_\_\_\_\_

6 (other forms of the word)

2 (sentence or phrase from the text)

8 (my very own sentence)

7 (my association, example, or sketch)

The worksheet is titled 'Word Map' and includes fields for 'Name' and 'Date'. It features eight numbered sections for student input: 1. A central circle for the 'Vocabulary Word' and 'Page Number'. 2. A large horizontal box for a 'sentence or phrase from the text'. 3. A large vertical box for 'the matching dictionary definition'. 4. A rounded rectangle for a 'synonym'. 5. A rounded rectangle for an 'antonym or "nonexample"'. 6. A large vertical box for 'other forms of the word'. 7. A square box for 'my association, example, or sketch'. 8. A large horizontal box for 'my very own sentence'.



## **Sesión IV**



The five senses  
multisensorial  
vocabulary



- What can I see?
- What can I touch?
- What can I smell?
- What can I taste?
- What can I hear?

### The Story of Gelert (A story from Wales)

Many years ago, in a castle deep in the rugged mountains of Eryri, in Wales, lived a brave and well respected prince called Llewelyn. This prince loved to hunt and his favourite hunting dog was a faithful and fearless hound called Gelert. Gelert accompanied Llewelyn everywhere and was always to be found at the head of the pack. No game was too big, too strong or too fierce for Gelert, whose bravery knew no bounds.

This prince had a beloved son, a swaddling babe whose mother had died in childbirth. Llewelyn had loved his wife dearly and been broken hearted by her death. His only consolation had been his son. On her death-bed, Llewelyn had promised his wife that he would cherish the boy and this he did. He looked forward to the day when the two of them could ride out together, tracking the wolves and the other wild animals found in the ancient hills and the dark forests of Gwynedd in those far off days.

One day, Llewelyn and his men were preparing to go out hunting. The baby lay fast asleep in his cradle, his nurse in attendance nearby. The day was cold and damp but a huge log fire blazed in the bedchamber and the cradle was covered with warm furs. The baby was safe and snug. Nevertheless, Llewelyn decided to leave his loyal hound, Gelert to protect the homestead. As he left he gently stroked the dog's huge, shaggy head. "Guard them well, Gelert," he said. "Until I return."

Gelert's tail thumped the ground slowly and his eyes remained on his master's face until Llewelyn softly closed the door behind him.

It was late when the prince returned home. He was tired but victorious. A sumptuous feast was being prepared and he strode through the great hall towards the bedchamber, eager to see his son and relax in front of the great fire. But as he entered the room he beheld a terrible sight. Furniture lay upturned, tapestries had been ripped from their hangings and the baby's cradle lay empty on the floor. The luxurious furs that had previously covered the cradle lay scattered nearby, torn to shreds and smeared with blood.

As Llewelyn stood rooted to the spot, he felt a soft, warm, velvety nose nuzzle the palm of his hand. He looked down to see Gelert's trusting eyes gazing up at him. The dog looked exhausted but wagged his tail weakly. His head and paws were stained with blood.

"You wicked creature!" roared the prince. "This dog has killed my son!" and without further ado he drew his dagger and plunged it deep into Gelert's side. As the dog slumped to the ground, the prince heard a soft whimpering from behind the upturned cradle.

As the dog lay dying, Llewelyn gently picked up his son. Too late, he turned to see the half covered body of a huge wolf lying dead on the floor. Thanks to Gelert, the baby remained unharmed. Filled with remorse, Llewelyn knelt and gently stroked his faithful friend and Gelert's tail thumped the ground slowly for the last time.

Gelert's body was buried outside the castle walls, close to the river. The huge stone slab, inscribed with Gelert's name, still marks the grave and the village nearby still carries the name 'Beddgelert' – Gelert's grave.

### WATERING THE NEIGHBOURS MELONS

Many years ago in China, there were two villages of either side of a river. On one side of the river lay the village of Wei and on the other side of the river was the village of Chu.

Most of the villagers in the village of Wei were farmers and they grew only one crop; melons. They were good farmers and their melons were sweet and juicy. When they brought them to the market, people were eager to buy and they got a good price for them. And so the villager of Wei grew prosperous.

Across the river in the village of Chu the people were also mostly farmers. And they also grew melons. But their melons were different. They were not sweet and juicy, they were tasteless and dry. When they took them to market few people wanted to buy few them. Those that did would bargain them down to a very low price.

As time went on some the villagers of Chu began to look across the river at their richer neighbours in the village of Wei. They looked and grew jealous.

One night, some of the villagers of Chu were drinking and talking. Their talk turned to the village of Wei and as they talked, they got more and more angry. Late in the night, spurred on by drink, they decided to cross the river and destroy the melon fields of Wei.

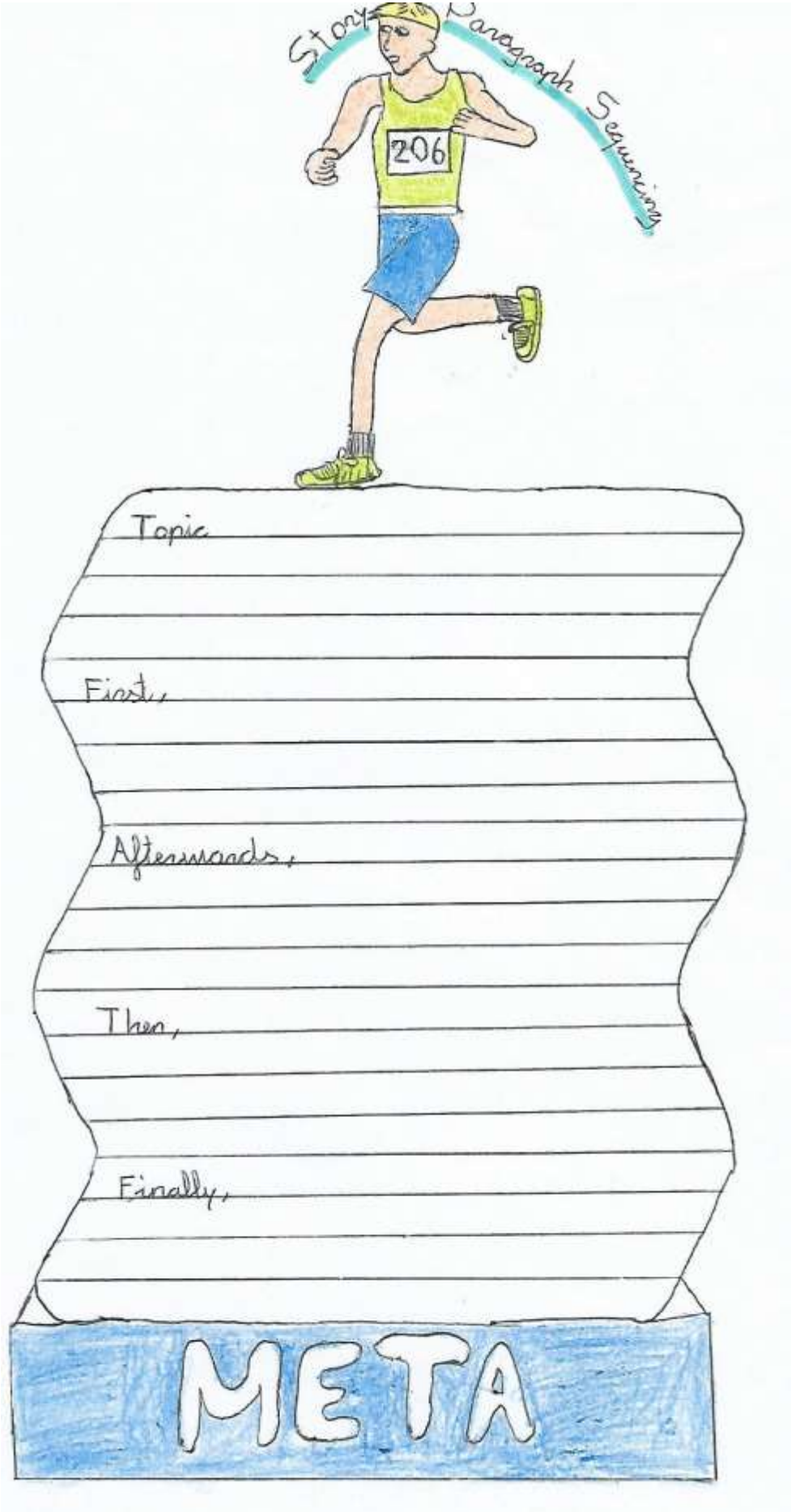
They took their axes and crept across the bridge that connected the two villages. They crept through the silent streets of Wei Village and out into the melon fields. They lifted their axes and hacked and hacked and hacked.

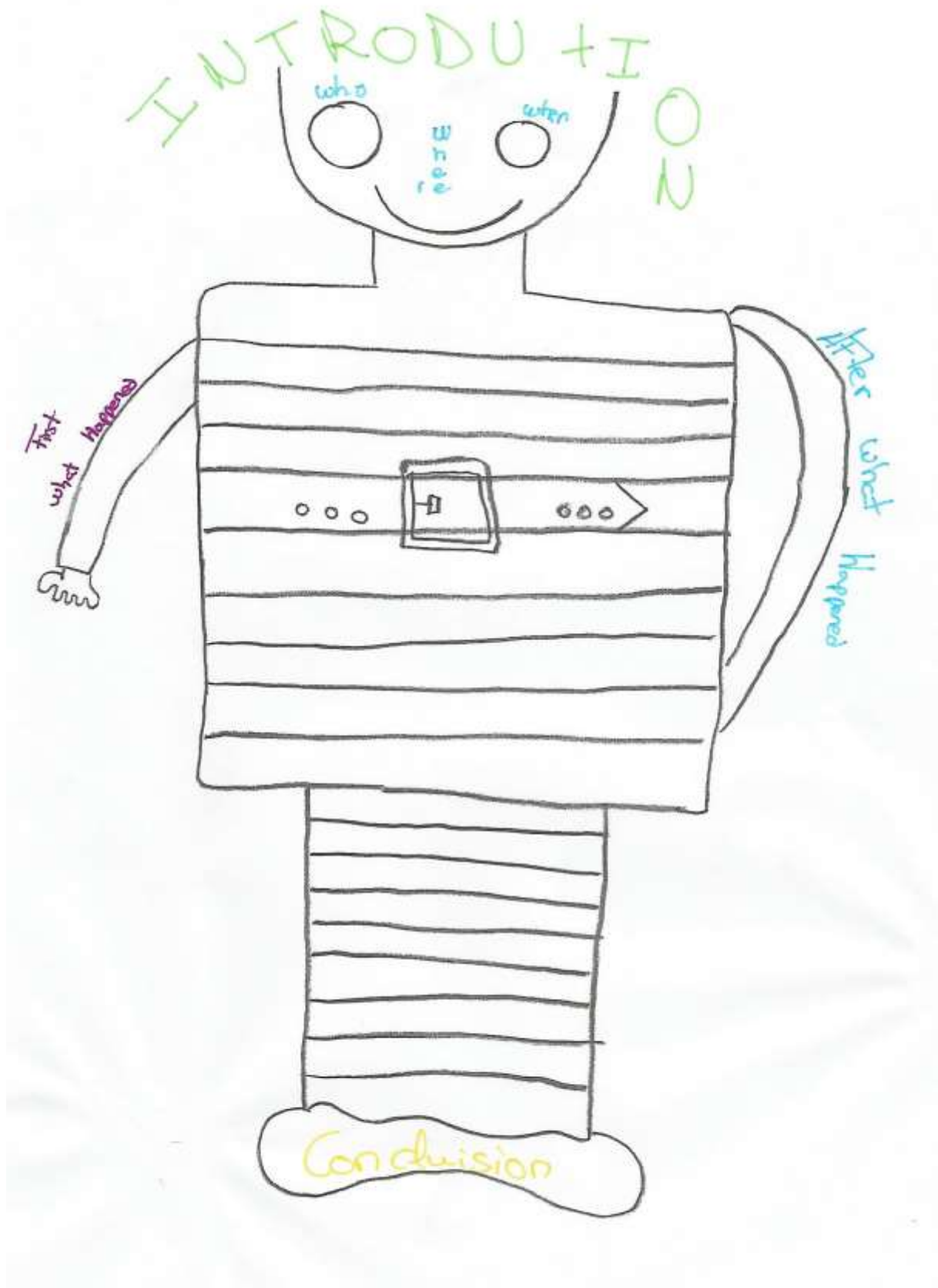
The next morning, when the Wei villagers went out into their fields, they couldn't believe what they saw. Their entire crop of melons had been destroyed. They looked at each other, and then they looked across the river; they knew who had done it. And they were angry; very angry. But soon their anger turned to thoughts of revenge. They decided that that night they would go and destroy the melon fields of Chu.

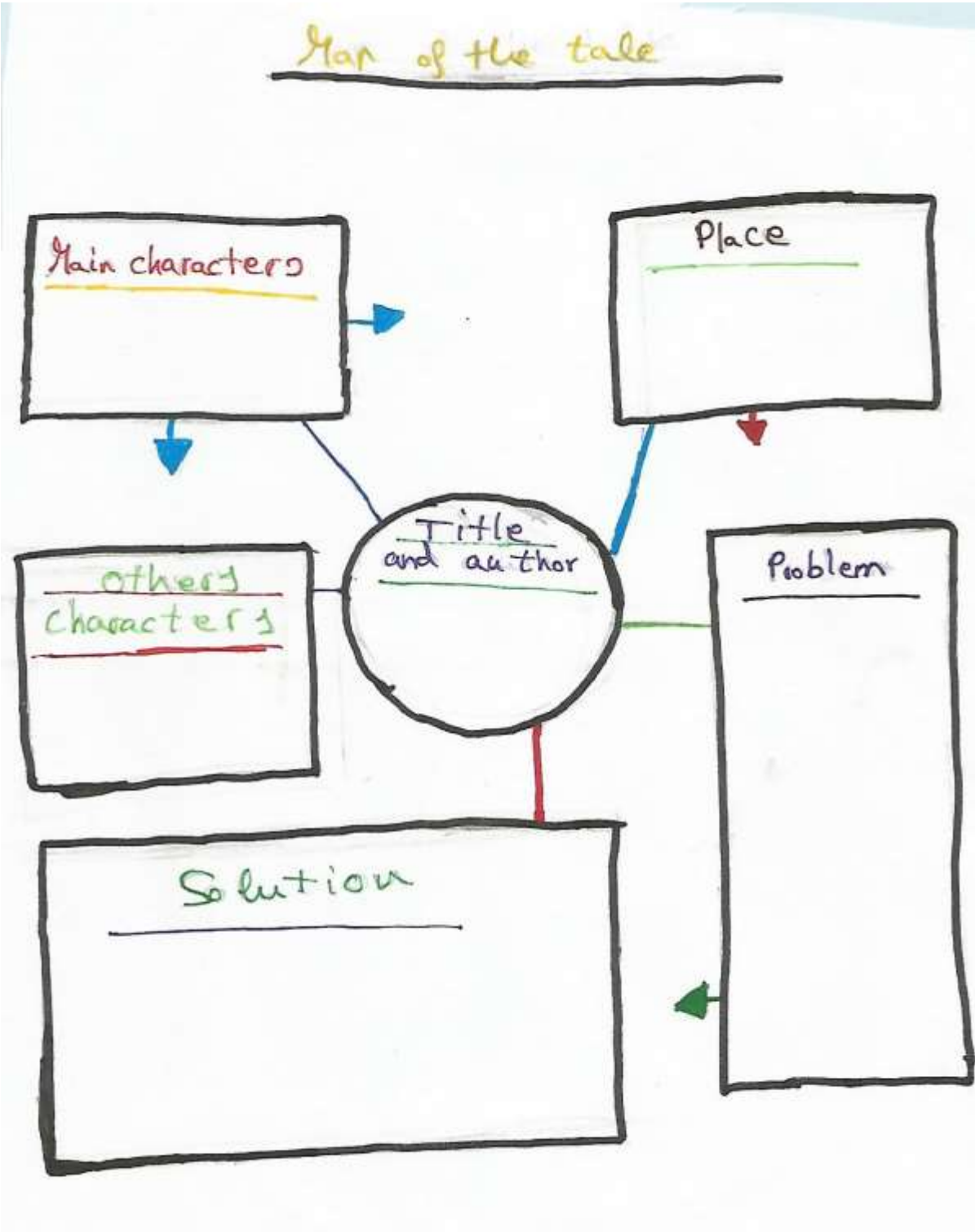
Now the headman of the village of Wei was a man called Song. Song was old, and age had brought him wisdom. When the men of the village came to tell him their plan he listened carefully and then he said.

"You are right to be angry. What our neighbours in the village of Chu have done, is a terrible thing. But think carefully before you take your revenge. If you destroy their crops it will only lead to more anger and our villages that have lived in peace for so many years will become enemies.

I have a better idea. Instead of taking your axes to the fields of Chu take your watering cans. And instead of going in the dark of night, go by the light of day. Go and water the melon fields of Chu. For the reason that their melons are not as sweet and juicy as ours



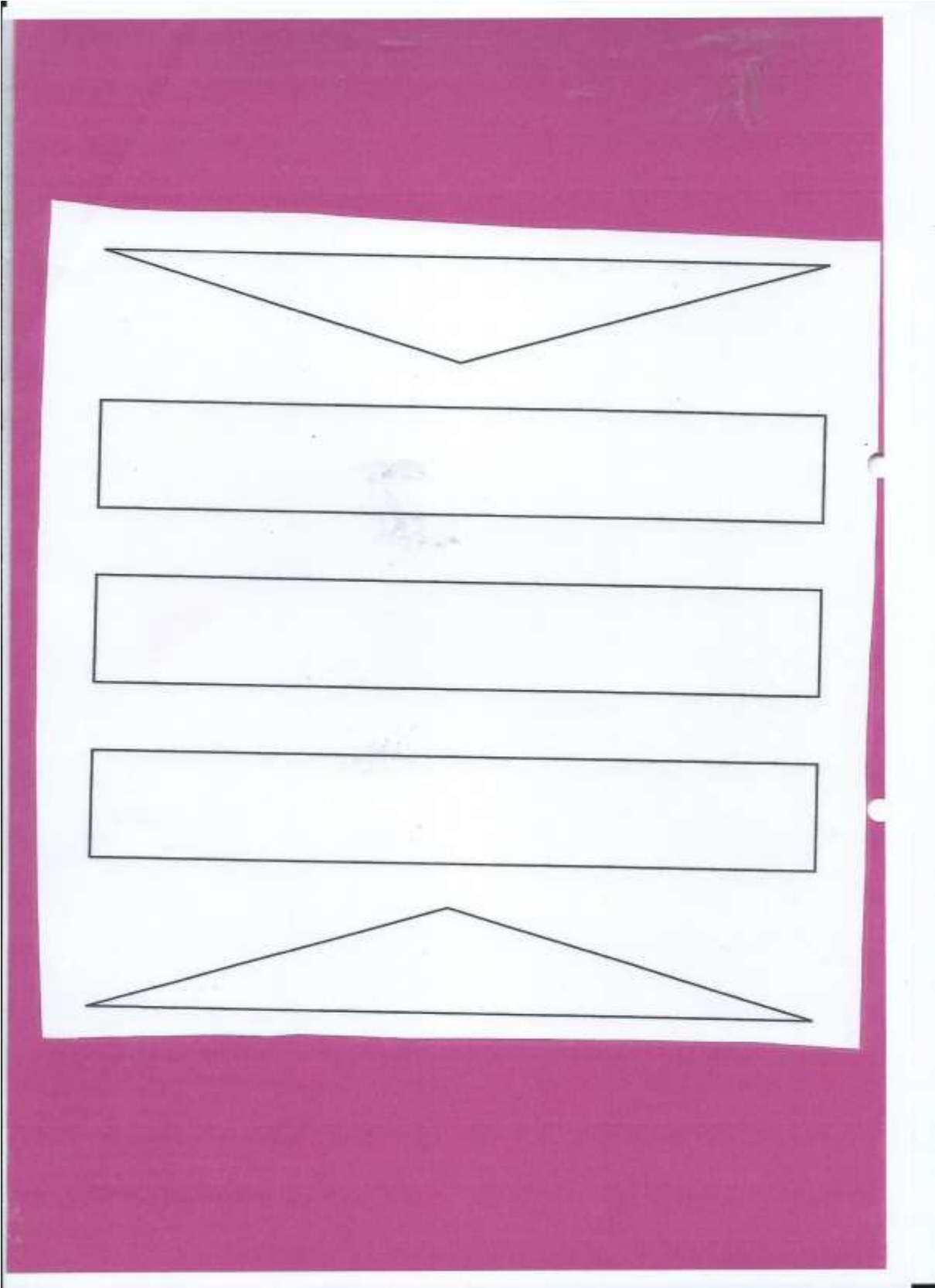


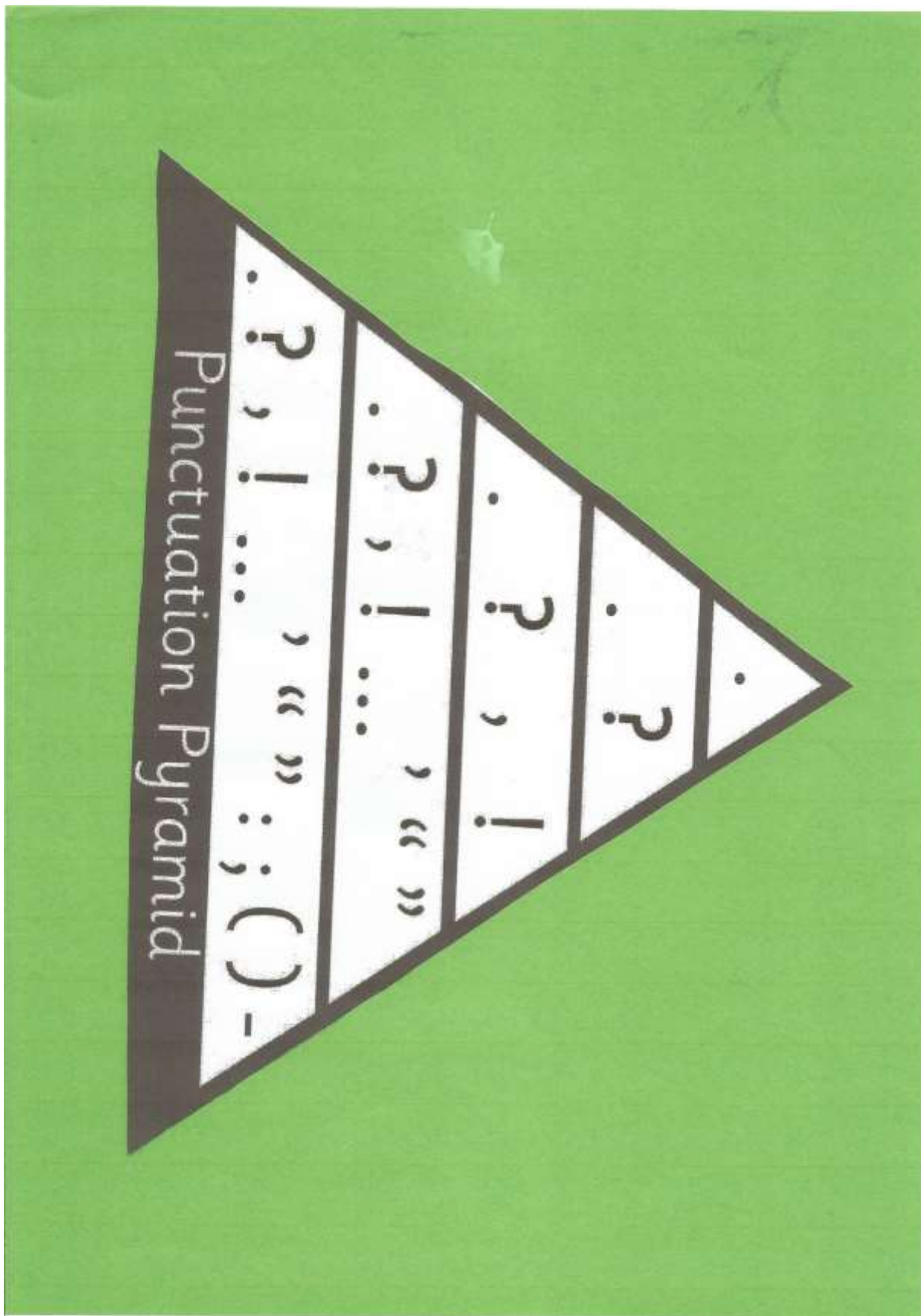


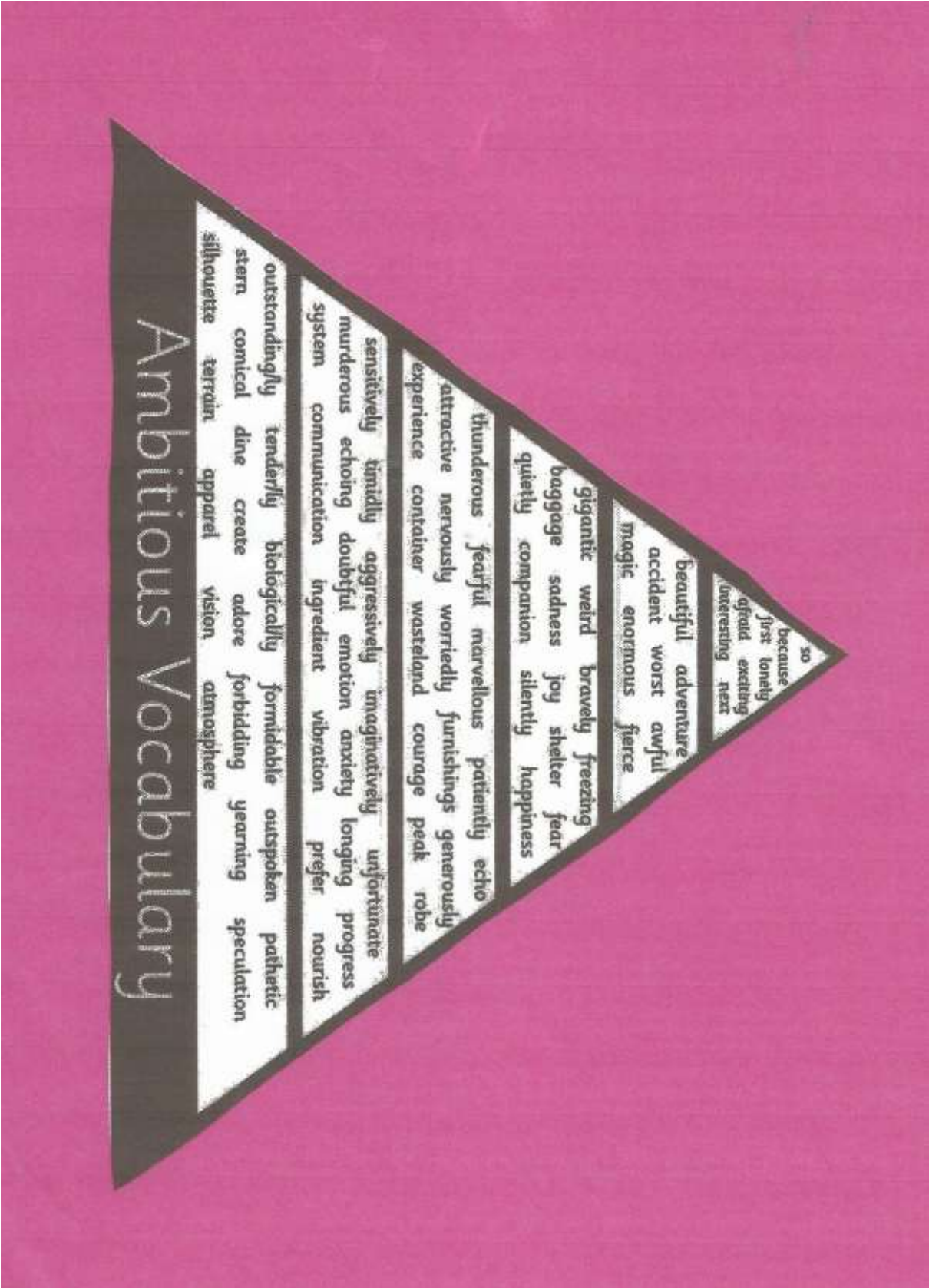
Name: \_\_\_\_\_ date: \_\_\_\_\_

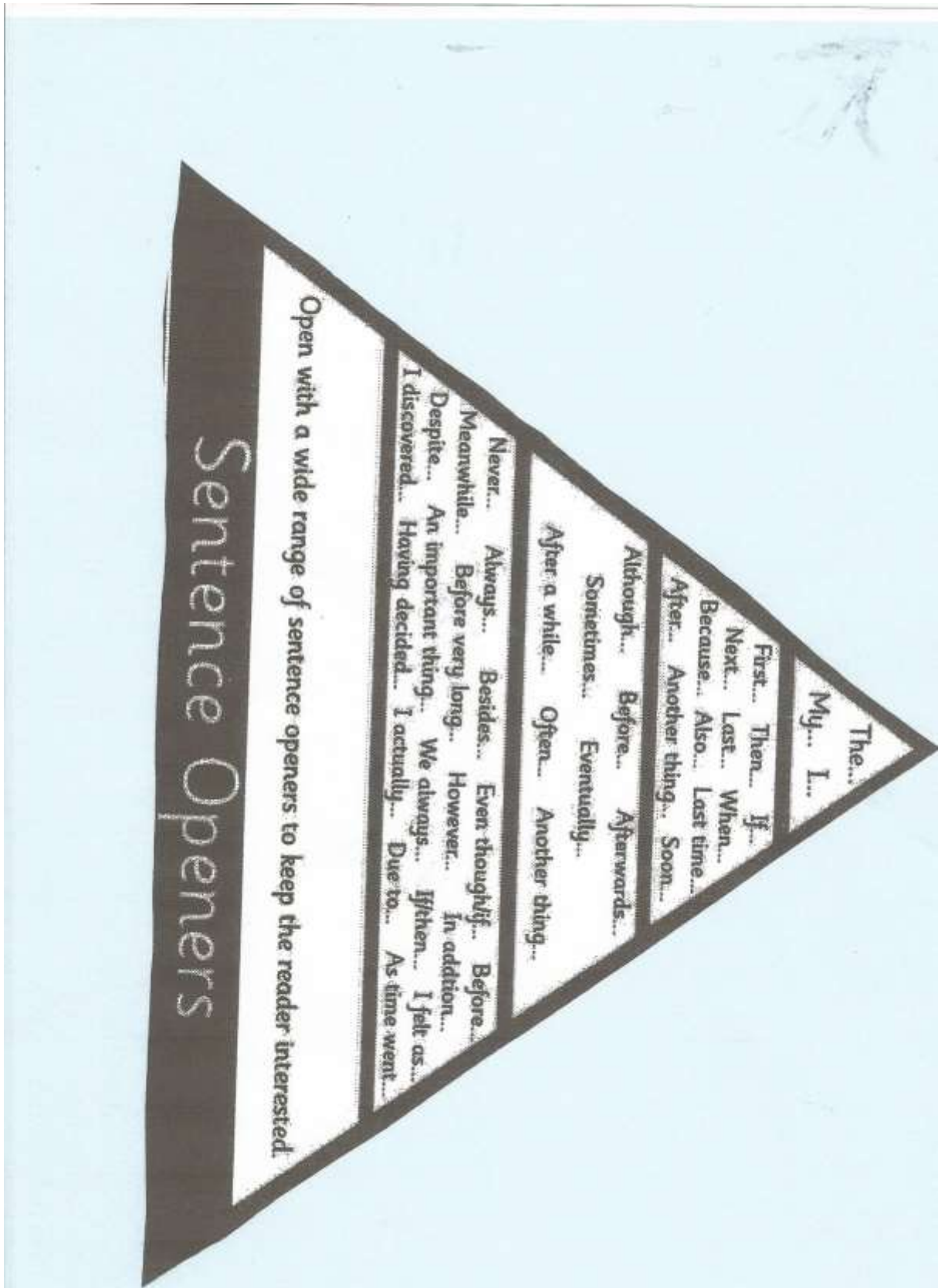
# CHARACTERS











### Cinderella

1. Once upon a time, there was a young woman called Cinderella. Cinderella lived with her bad-tempered step-mother and her two ugly step-sisters. Cinderella was very unhappy. The step-sisters and the step-mother loved each other very much but nobody loved Cinderella. Every day she thought about running away but she had no friends and nowhere to go. As she cleaned the house she wished a handsome prince would appear and take her away to another life.
2. One day an invitation arrived at the house to a wonderful ball. The sisters were very excited. Cinderella helped her sisters prepare for the ball. The sisters went to the ball but they didn't let Cinderella go. Cinderella was so unhappy that she started to cry. Suddenly her fairy god-mother appeared and said that Cinderella would go to the ball. She said some magic words and Cinderella's clothes were immediately transformed into beautiful clothes just right for a ball. She could wear these clothes until 12 O'clock.
3. A horse and carriage took her to the ball. When she entered into the hall the prince immediately fell in love with Cinderella. They danced and danced all night.
4. Suddenly it was 12 O'clock and Cinderella remembered her promise. She ran out of the hall so fast that she left one of her glass slippers. The prince found the slipper and promised to marry the beautiful woman who had left the slipper.
5. All the woman of the land wanted to marry the prince but their feet were too big for the slipper. The Prince looked and looked for this beautiful woman.
6. One day he arrived at the Cinderella's house. The step-mother tried the slipper, no, her feet were too big. The step-sisters tried the slipper, no, their feet were too big. Cinderella tried the slipper and it fitted. The prince recognized his princess. He picked her up and kissed her.
7. The next day they got married and they lived happily ever after.

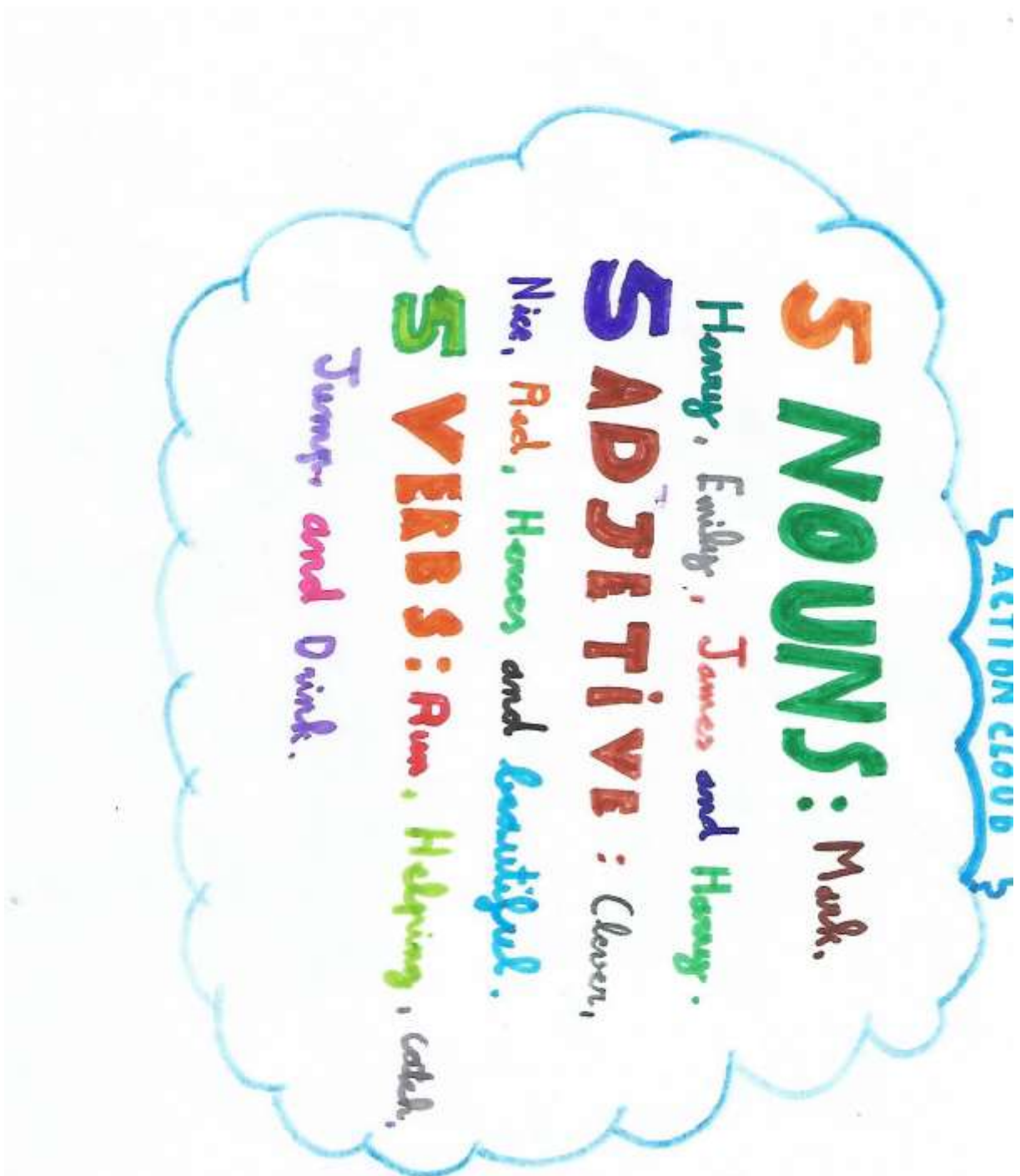
### Cinderella's Diary

|  |           |
|--|-----------|
|  | Monday    |
|  | Tuesday   |
|  | Wednesday |
|  | Thursday  |
|  | Friday    |
|  | Saturday  |
|  | Sunday    |



## **Sesión V**





### COMPARING CATS AND DOGS

Write sentences comparing these cats and dogs.

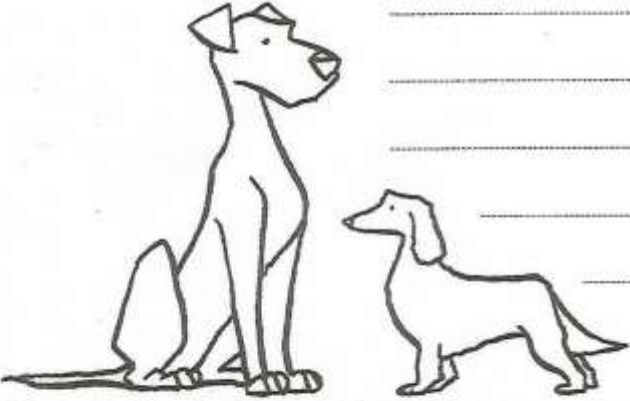
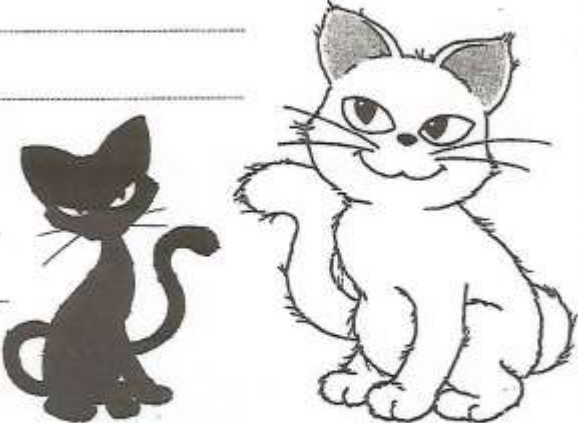
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

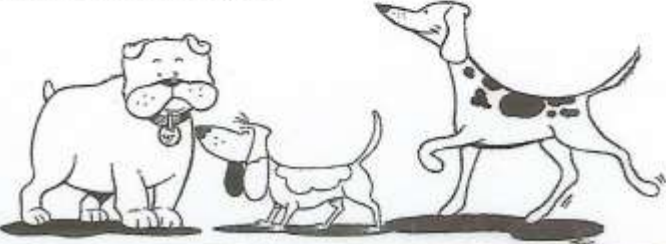
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

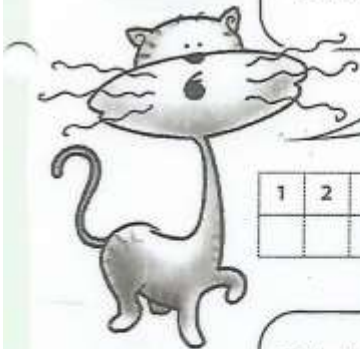


## CATS AND DOGS' IDIOMS

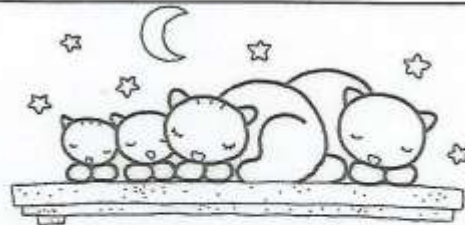
A) Match each idiom to its meaning.

- 1) A bag of cats.
- 2) A cat in gloves catches no mice.
- 3) All cats are grey in the dark.
- 4) As much a chance as a wax cat in hell.
- 5) Busier than one-eyed cat watching two mouse holes.
- 6) A cat got your tongue.
- 7) Like a cat on a hot tin roof.
- 8) It's raining cats and dogs.

- a) Sometimes you can't accomplish a goal by being careful and polite.
- b) There is no chance at all!
- c) Jumpy.
- d) It's raining very heavily.
- e) Very busy.
- f) A bad-tempered person.
- g) All persons are undistinguished until they have made a name.
- h) Why aren't you talking?

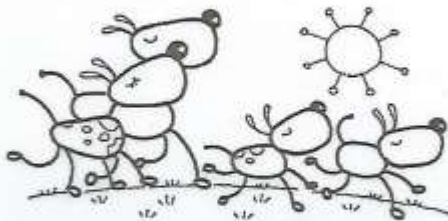


|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |



- 9) A barking dog never bites.
- 10) You can't teach old dog new tricks.
- 11) Every dog has its day.
- 12) It's a dog's life.
- 13) Like a blind dog in a meat market.
- 14) Sick as a dog.
- 15) My dog ate my homework.

- i) Very sick.
- j) It's difficult to make somebody change the way they do something.
- k) A poor excuse for something that someone has failed to do in time.
- l) Life is hard and unpleasant.
- m) Everyone is successful during some period in their life.
- n) Out of control.
- o) Somebody who makes threats all the time seldom carries them out.



|   |    |    |    |    |    |    |
|---|----|----|----|----|----|----|
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|   |    |    |    |    |    |    |



B) When would you use these idioms? Write short dialogues to make their meaning clear.

## USING QUOTES FOR DISCUSSION

There are two ways of exerting one's strength:  
one is pushing down, the other is pulling up.

Booker T. Washington

Booker T Washington (1856-1915) was a skilful African-American writer who worked hard to improve relationships among races. He was a passionate advocate of education. His autobiography, *Up from Slavery*, is still widely read.

A quotation is "a sentence or phrase from a book, speech, etc. which you repeat in a speech or piece of writing because it is interesting or amusing." (Longman Exams Dictionary)

- A) Read the quotation by Booker T. Washington carefully. What do you think *exert* means?
- to do
  - to use a lot of one's physical or mental energy
  - to create or invent
- B) What does the quotation mean?
- C) Are you an optimist or a pessimist?
- D) Think of common situations in which people usually push down or pull up.
- E) How would a pessimist and an optimist react to these facts? Use expressions such as *But look at it this way*, *But on the other hand*, *Anyway*.

a) It's been raining every other day this month.

Reaction: 'Oh, yes. I really hate this wet weather. I feel blue.'

'Even so, farmers are grateful for the rain. It's pretty necessary.'

b) Private lessons are expensive.

c) Emily is unemployed.

d) Lots of people are dishonest.

e) Will works ten hours a day!

- F) What do negative people believe? Does it affect the way they act? Does it affect people around them?

- G) *Strength* is the noun form of the adjective *strong*. Write the adjective for the following nouns:

| Nouns  | Adjectives |
|--------|------------|
| length | .....      |
| width  | .....      |
| depth  | .....      |
| height | .....      |

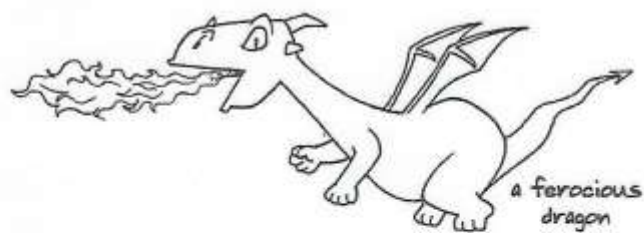
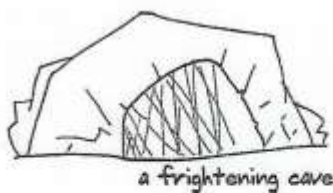
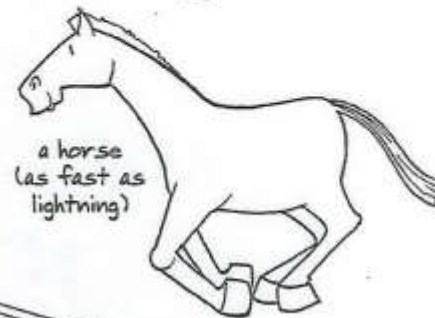
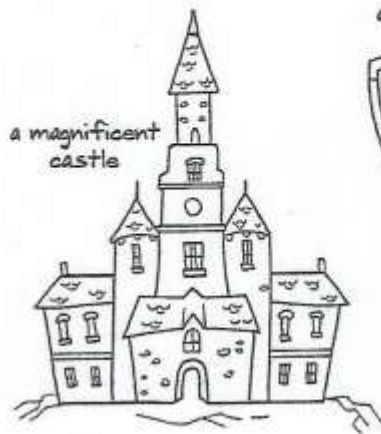
- H) The particles *up* and *down* have different possible functions; they can change the meaning of the verb (e.g. get up), emphasise it (e.g. speak up) and be used in idioms (e.g. it's up to you). How do *up* and *down* change the meaning of the following sentences?

- Mother to child, Eat it all *up*.
- Turn it *up*, please. I can't hear it.
- Hand in quietly, please. Time is *up*.
- Write *down* my address.
- You can come or stay. It's *up* to you.
- You look very happy. What's *up*?
- What are the children *up* to?
- We've made the *down* payment on a new car.

- I) Could you apply the quotation's message to your own life? Give examples.

## A RECIPE FOR WRITING LEGENDS

### Ingredients



### Procedure

.....  
.....  
.....(continue in your notebook).

Now, mix up the ingredients, write your legend in your notebook and then read it to your mates.



## **Sesión VI**



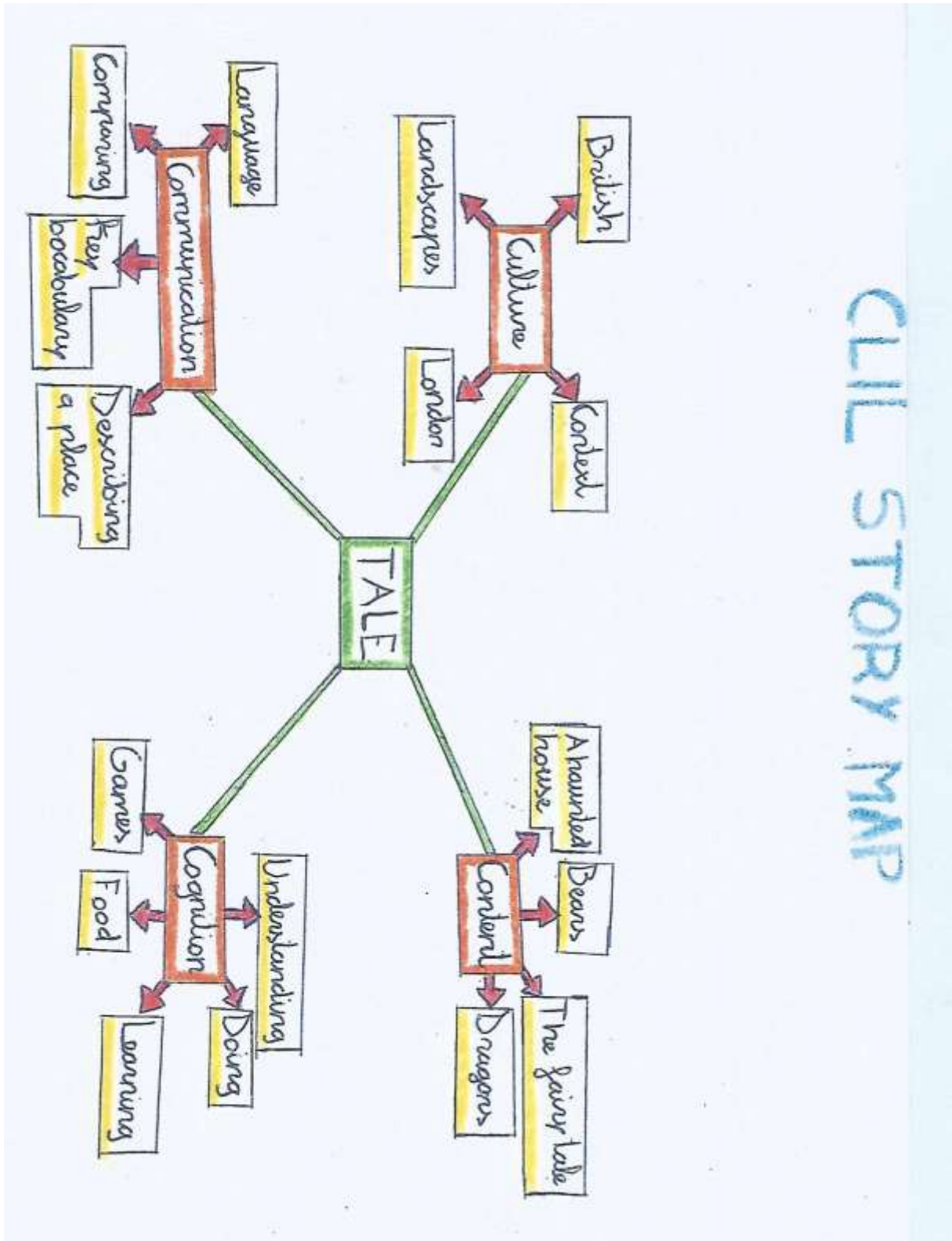
|   |   |
|---|---|
| <p>3. Watch an English film</p>                                 | <p>Title: .....<br/>Director: .....<br/>Cast: .....<br/>Genre: .....<br/>Summary of the plot: .....<br/>.....<br/>.....<br/>.....<br/>.....<br/>.....<br/>.....<br/>.....<br/>.....</p> |
| <p>4. Collect 10 English words from a magazine or newspaper</p> | <p>(Stick the words you find here.)</p>   |

Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_

# SCRAPBOOK

Five adverts in English







## **Sesión VII**



Top 10 tips

1. Practise your reading as well as writing skills before the exam *Yes*
2. Read the task instructions carefully so you don't misunderstand anything *No*
3. Plan your answer before you start writing *Yes*
4. Answer all parts of the question fully *No*
5. Show understanding of any source material, but don't copy sentences from the text *Yes*
6. Organise your writing using paragraphs and linking phrases *No*
7. Write in a suitable format, style and register *Yes*
8. Demonstrate a wide range of language of the ISE level *Yes*
9. Write accurately, using correct spelling and grammar *Yes*
10. When you finish, check your writing for mistakes and missing information *Yes*



## **Anexo 6**

### **EJEMPLO DE PORTFOLIO BUENO**





## Self-regulated Portfolio

Please complete the requested data carefully using a pen (do not use correction fluid). This self-regulating portfolio will consist of a total of five stories. This sheet will be used as the corresponding cover page. Please use your best possible penmanship when completing this portfolio and take care with the appearance of the same accordingly.

### Personal Details

|  |
|--|
| Title of the first story: An amazing Scottish war  |
| Title of the second story: Pinos Reales: my adventure  |
| Title of the third story: Saving private Bryan   |
| Surname(s):  |
| Forename:  |
| Email address: @wanadoo.es   |
| Nationality: Spanish   |
| Teacher: Óscar García Gaitero  |
| Use the space below to share your experience about the creative writing workshop:<br>Thanks to this writing workshop I am able to generate ideas, write long sentences and manage time efficiently in order to do it |

Many thanks for completing this self-regulating portfolio and for having participated actively and efficiently in this educational research effort.

The results obtained will be published in the doctoral thesis I am currently completing on the improvement of the quality of the educational system.

Thank you for your attention and participation.

# I) PRIMER TRIMESTRE (SEP/DIC)

**TRINITY** COLLEGE LONDON **ISE performance band descriptors**  
Controlled Written examination component

|          | Task fulfilment   | Accuracy and range   |
|----------|---|--|
| <b>A</b> | <p><b>Excellent execution of the task. A very positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Full understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• All requirements of the task completely satisfied with no omissions or irrelevance. Appropriate expansion of points.</li> <li>• Very clear presentation and logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Very well-organised into appropriate paragraphs with natural use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register consistently realised.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wide range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a high level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Any minor errors do not impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are very good.</li> </ul>  |
| <b>B</b> | <p><b>Good execution of the task. A positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• The main requirements of the task are generally satisfied with no omissions, though there may be some irrelevant details. Adequate expansion of points.</li> <li>• Clear presentation and mostly logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Good organisation of the text with appropriate paragraphs and adequate use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register generally realised.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a good level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Minor errors do occur, but only occasionally impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are good.</li> </ul>   |
| <b>C</b> | <p><b>Satisfactory execution of the task. Desired effect on the reader mostly achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partial understanding of any source material demonstrated, although minimal lifting may be evident.</li> <li>• Main points covered, though there may be some minor omissions or irrelevant details. There may be little expansion.</li> <li>• Any ideas and arguments are comprehensible, but may not follow a logical order.</li> <li>• Awareness of the need for structure, but may only be partially achieved. There may be limited paragraphing and inconsistent use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register sometimes realised.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfactory coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level, but range may be restricted.</li> <li>• These items are used with a satisfactory level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Errors do occur and sometimes impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are satisfactory.</li> </ul>   |
| <b>D</b> | <p><b>Poor execution of the task. Desired effect on the reader not achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited understanding of any source material demonstrated and considerable lifting may be evident.</li> <li>• There is some attempt at the task, but there are significant omissions and irrelevant details.</li> <li>• Any ideas and arguments lack coherency and do not progress logically.</li> <li>• Poor text organisation may cause the reader some difficulties.</li> <li>• Limited awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• There is little evidence of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There may be some control over the accuracy and appropriacy of the use of language below the level.</li> <li>• When attempting to use the language of the level, errors are frequent and can impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation errors may be evident throughout.</li> </ul> |
| <b>E</b> | <p><b>Unsatisfactory execution of the task. A negative effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Very little understanding of any source material demonstrated and extensive lifting may be evident.</li> <li>• Task not addressed or has serious omissions.</li> <li>• Presentation and development of any ideas and arguments are confused and cause strain for the reader.</li> <li>• Lack of text organisation causes the reader extreme difficulties.</li> <li>• No sign of awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A highly-restricted range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There is a lack of control over the accuracy and appropriacy of the use of language of and/or below the level.</li> <li>• Errors are highly evident, intrusive and impede understanding.</li> <li>• Lack of control over spelling and punctuation.</li> </ul>                                      |
| <b>U</b> | You strongly suspect malpractice in the examination. For example, this could be due to copying another's work or cheating by using unauthorised aids such as dictionaries.  |  |
| <b>N</b> | The task has not been attempted. The candidate has not written anything.  |  |

I)

|  |   |
|--|---|
| Advice to the student  |   |
| Task fulfilment  | ✓ |
| Parts of the task have not been completed – look at the instructions again           | ✓ |
| The task does not meet the requirements set – look at the instructions again         |   |
| This work does not appear to be entirely your own – you must choose a different task |   |
| Your work contains some irrelevant details and/or repetition                         | ✓ |
| You should add some more ideas   |   |
| You should give more description   |   |
| The format, style and/or register are not appropriate to the task                    |   |
| The task is too long/short – check the word length range                             | ✓ |
| <b>Organisation</b>  |   |
| Your presentation and/or layout need to be improved                                  |   |
| You should check and improve paragraphing  |   |
| You need to add an introduction  |   |
| You need to add a conclusion   |   |
| You need to rewrite the task with more legible handwriting or word-process your work | ✓ |
| <b>Grammar</b>   |   |
| You need to check and improve the grammar of your work                               | ✓ |
| You should use a greater range of grammatical structures                             | ✓ |
| You need to check your word order  | ✓ |
| <b>Vocabulary</b>  |   |
| You should use a greater range of vocabulary   | ✓ |
| You need to check you are using the correct words                                    | ✓ |
| <b>Spelling/Punctuation</b>  |   |
| You should check the spellings of words in your work                                 | ✓ |
| You should check and improve the punctuation in your work                            | ✓ |





I)

~~Once upon a time there was a family~~

Once ~~was~~ upon a time there was a family that lived in Suddfolk (Scotland), ~~as~~ a village that had a hole army at their steps. The family's name was the o'neils. The father name was McGregor "The Great." (The head of the village), the mother was Mary and the son was Alexander. It was 1305 A.D. and they were at war with the portuguese.

The ~~men~~ men of the ~~village~~ village started to ~~take~~ take swords, ~~shields~~ shields and spears for the men ~~who~~ who were ~~willing~~ willing to ~~fight~~ fight. In total they had more than ~~12000~~ 12000 men, and the ~~portuguese~~ portuguese had double that, and they were armed to ~~the~~ the teeth.

Finally ~~the~~ the village surrendered to ~~the~~ the portuguese and lived in misery for the next 300 years

An amazing  
scottish war

# II) SEGUNDO TRIMESTRE (Dic/ABR)

**TRINITY** COLLEGE LONDON ISE performance band descriptors  
Controlled Written examination component

|          | Task fulfilment   | Accuracy and range   |
|----------|---|--|
| <b>A</b> | <p><b>Excellent execution of the task. A very positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Full understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• All requirements of the task completely satisfied with no omissions or irrelevance. Appropriate expansion of points.</li> <li>• Very clear presentation and logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Very well-organised into appropriate paragraphs with natural use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register consistently realised.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wide range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a high level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Any minor errors do not impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are very good.</li> </ul>  |
| <b>B</b> | <p><b>Good execution of the task. A positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• The main requirements of the task are generally satisfied with no omissions, though there may be some irrelevant details. Adequate expansion of points.</li> <li>• Clear presentation and mostly logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Good organisation of the text with appropriate paragraphs and adequate use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register generally realised.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a good level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Minor errors do occur, but only occasionally impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are good.</li> </ul>   |
| <b>C</b> | <p><b>Satisfactory execution of the task. Desired effect on the reader mostly achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partial understanding of any source material demonstrated, although minimal lifting may be evident.</li> <li>• Main points covered, though there may be some minor omissions or irrelevant details. There may be little expansion.</li> <li>• Any ideas and arguments are comprehensible, but may not follow a logical order.</li> <li>• Awareness of the need for structure, but may only be partially achieved. There may be limited paragraphing and inconsistent use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register sometimes realised.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfactory coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level, but range may be restricted.</li> <li>• These items are used with a satisfactory level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Errors do occur and sometimes impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are satisfactory.</li> </ul>   |
| <b>D</b> | <p><b>Poor execution of the task. Desired effect on the reader not achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited understanding of any source material demonstrated and considerable lifting may be evident.</li> <li>• There is some attempt at the task, but there are significant omissions and irrelevant details.</li> <li>• Any ideas and arguments lack coherency and do not progress logically.</li> <li>• Poor text organisation may cause the reader some difficulties.</li> <li>• Limited awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• There is little evidence of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There may be some control over the accuracy and appropriacy of the use of language below the level.</li> <li>• When attempting to use the language of the level, errors are frequent and can impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation errors may be evident throughout.</li> </ul> |
| <b>E</b> | <p><b>Unsatisfactory execution of the task. A negative effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Very little understanding of any source material demonstrated and extensive lifting may be evident.</li> <li>• Task not addressed or has serious omissions.</li> <li>• Presentation and development of any ideas and arguments are confused and cause strain for the reader.</li> <li>• Lack of text organisation causes the reader extreme difficulties.</li> <li>• No sign of awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A highly-restricted range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There is a lack of control over the accuracy and appropriacy of the use of language of and/or below the level.</li> <li>• Errors are highly evident, intrusive and impede understanding.</li> <li>• Lack of control over spelling and punctuation.</li> </ul>                                      |
| <b>U</b> | You strongly suspect malpractice in the examination. For example, this could be due to copying another's work or cheating by using unauthorised aids such as dictionaries.  |  |
| <b>N</b> | The task has not been attempted. The candidate has not written anything.  |  |

*[Handwritten signature]*





II)

Name: ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ Class: 5<sup>o</sup>B  
An amazing scottish war

There was a family who lived in Sadd Folk, a Fearful village for it's barbaric way of fighting against the romans, english and french. throw out the years.

This family were the McGregor's, a fierce family that had more than 50 sons that were bravely but young soldiers. feared by there own people in the village. In total the village had more than 1,200 soldiers and 1,000 in training because they recieved information about a hole army coming right at them. A month passed by and they started to hear drums and spears. The village leader Bofor McGregor new they were coming so he prepared the cavalry, catapults, archers, spearmen and others. The campaign lasted more than 2 years. and by that time it was already 1307. Weeks passed by and the enemy lost more than 5,000,000 men, that was twice the number of men they had when they attacked for the first time.

The attackers surrendered, And the McGregor's lived happily ever after

# III) TERCER TRIMESTRE (ABR-JUN)

## TRINITY COLLEGE LONDON ISE performance band descriptors Controlled Written examination component

|          | Task fulfilment  | Accuracy and range   |
|----------|--|--|
| <b>A</b> | <p><b>Excellent execution of the task. A very positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Full understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• All requirements of the task completely satisfied with no omissions or irrelevance. Appropriate expansion of points.</li> <li>• Very clear presentation and logical development of any Ideas and arguments.</li> <li>• Very well-organised into appropriate paragraphs with natural use of cohesive devices.</li> <li>• <u>Appropriate format, style and register consistently realised.</u></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wide range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a high level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Any minor errors do not impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are very good.</li> </ul>  |
| <b>B</b> | <p><b>Good execution of the task. A positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• The main requirements of the task are generally satisfied with no omissions, though there may be some irrelevant details. Adequate expansion of points.</li> <li>• Clear presentation and mostly logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Good organisation of the text with appropriate paragraphs and adequate use of cohesive devices.</li> <li>• <u>Appropriate format, style and register generally realised.</u></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a good level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Minor errors do occur, but only occasionally impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are good.</li> </ul>   |
| <b>C</b> | <p><b>Satisfactory execution of the task. Desired effect on the reader mostly achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partial understanding of any source material demonstrated, although minimal lifting may be evident.</li> <li>• Main points covered, though there may be some minor omissions or irrelevant details. There may be little expansion.</li> <li>• Any Ideas and arguments are comprehensible, but may not follow a logical order.</li> <li>• Awareness of the need for structure, but may only be partially achieved. There may be limited paragraphing and inconsistent use of cohesive devices.</li> <li>• <u>Appropriate format, style and register sometimes realised.</u></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfactory coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level, but range may be restricted.</li> <li>• These items are used with a satisfactory level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Errors do occur and sometimes impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are satisfactory.</li> </ul>   |
| <b>D</b> | <p><b>Poor execution of the task. Desired effect on the reader not achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited understanding of any source material demonstrated and considerable lifting may be evident.</li> <li>• There is some attempt at the task, but there are significant omissions and irrelevant details.</li> <li>• Any Ideas and arguments lack coherency and do not progress logically.</li> <li>• Poor text organisation may cause the reader some difficulties.</li> <li>• Limited awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• There is little evidence of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There may be some control over the accuracy and appropriacy of the use of language below the level.</li> <li>• When attempting to use the language of the level, errors are frequent and can impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation errors may be evident throughout.</li> </ul> |
| <b>E</b> | <p><b>Unsatisfactory execution of the task. A negative effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Very little understanding of any source material demonstrated and extensive lifting may be evident.</li> <li>• Task not addressed or has serious omissions.</li> <li>• Presentation and development of any Ideas and arguments are confused and cause strain for the reader.</li> <li>• Lack of text organisation causes the reader extreme difficulties.</li> <li>• <u>No sign of awareness of appropriate format, style and register.</u></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A highly-restricted range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There is a lack of control over the accuracy and appropriacy of the use of language of and/or below the level.</li> <li>• Errors are highly evident, intrusive and impede understanding.</li> <li>• Lack of control over spelling and punctuation.</li> </ul>                                      |
| <b>U</b> | You strongly suspect malpractice in the examination. For example, this could be due to copying another's work or cheating by using unauthorised aids such as dictionaries.   |  |
| <b>N</b> | The task has not been attempted. The candidate has not written anything.   |  |

III)

|  |   |
|--|---|
| Advice to the student  |   |
| Task fulfillment   | ✓ |
| Parts of the task have not been completed – look at the instructions again           |   |
| The task does not meet the requirements set – look at the instructions again         |   |
| This work does not appear to be entirely your own – you must choose a different task |   |
| Your work contains some irrelevant details and/or repetition                         |   |
| You should add some more ideas   |   |
| You should give more description   |   |
| The format, style and/or register are not appropriate to the task                    | ✓ |
| The task is too long/short – check the word length range                             |   |
| Organisation   |   |
| Your presentation and/or layout need to be improved                                  |   |
| You should check and improve paragraphing  |   |
| You need to add an introduction  |   |
| You need to add a conclusion   |   |
| You need to rewrite the task with more legible handwriting or word-process your work |   |
| Grammar  |   |
| You need to check and improve the grammar of your work                               |   |
| You should use a greater range of grammatical structures                             |   |
| You need to check your word order  |   |
| Vocabulary   |   |
| You should use a greater range of vocabulary   | ✓ |
| You need to check you are using the correct words                                    |   |
| Spelling/Punctuation   |   |
| You should check the spellings of words in your work                                 |   |
| You should check and improve the punctuation in your work                            |   |

*J. G. Gaitero*





## Saving private Bryan

III)

Once upon a time there was an intrepid soldier in Normandy (France) with the 101<sup>st</sup> Airborne Division (Screaming Eagles), specifically in Ramelle. This brave soldier called James Francis Bryan was protecting an important bridge in the ruins of Ramelle. He was on the east side of the city (where the bridge was) with Sargeant McField looking out for well-armed German tanks, troops and movable artillery.

The next day the illy-equipped paratroopers received heavy artillery from the filthy Germans, but they didn't hit their target: the well-built bridge. Tanks and infantry came but they repelled them all. The 75<sup>th</sup> squad from the daring 101<sup>st</sup> Airborne Division had no more food and were on their last magazines (cartridges).

Until a fearful group of soldiers came to get private Bryan and inform him that his brothers were dead. Bryan said no because he had to obey orders from Sargeant McField.

The soldiers had to stay with the Airbone Squad because private Bryan refused to go with them. In all the confusion the Germans attacked and killed them.



## **EJEMPLO DE PORTFOLIO MALO**





UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE  
MADRID

## Self-regulated Portfolio

Please complete the requested data carefully using a pen (do not use correction fluid). This self-regulating portfolio will consist of a total of five stories. This sheet will be used as the corresponding cover page. Please use your best possible penmanship when completing this portfolio and take care with the appearance of the same accordingly.

### Personal Details

|  |
|--|
| Title of the first story: <i>The magic mountain</i>  |
| Title of the second story: <i>The tiger</i>  |
| Title of the third story: <i>Few marks with same bright colors</i>   |
| Surname(s):  |
| Forename:  |
| Email address:   |
| Nationality: <i>Spanish</i>  |
| Teacher: <i>Óscar García Gaitero</i>   |
| Use the space below to share your experience about the creative writing workshop:<br><i>I can organize my ideas much better.</i> |

Many thanks for completing this self-regulating portfolio and for having participated actively and efficiently in this educational research effort.

The results obtained will be published in the doctoral thesis I am currently completing on the improvement of the quality of the educational system.

Thank you for your attention and participation.

# D) PRIMER TRIMESTRE (SEP/DIC)

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <b>TRINITY</b><br>COLLEGE LONDON | <b>ISE performance band descriptors</b><br><b>Controlled Written examination component</b> |
|----------------------------------|--|

|          | Task fulfilment   | Accuracy and range   |
|----------|---|--|
| <b>A</b> | <p><b>Excellent execution of the task. A very positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Full understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• All requirements of the task completely satisfied with no omissions or irrelevance. Appropriate expansion of points.</li> <li>• Very clear presentation and logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Very well-organised into appropriate paragraphs with natural use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register consistently realised.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wide range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a high level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Any minor errors do not impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are very good.</li> </ul>  |
| <b>B</b> | <p><b>Good execution of the task. A positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• The main requirements of the task are generally satisfied with no omissions, though there may be some irrelevant details. Adequate expansion of points.</li> <li>• Clear presentation and mostly logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Good organisation of the text with appropriate paragraphs and adequate use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register generally realised.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a good level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Minor errors do occur, but only occasionally impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are good.</li> </ul>   |
| <b>C</b> | <p><b>Satisfactory execution of the task. Desired effect on the reader mostly achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partial understanding of any source material demonstrated, although minimal lifting may be evident.</li> <li>• Main points covered, though there may be some minor omissions or irrelevant details. There may be little expansion.</li> <li>• Any ideas and arguments are comprehensible, but may not follow a logical order.</li> <li>• Awareness of the need for structure, but may only be partially achieved. There may be limited paragraphing and inconsistent use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register sometimes realised.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfactory coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level, but range may be restricted.</li> <li>• These items are used with a satisfactory level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Errors do occur and sometimes impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are satisfactory.</li> </ul>   |
| <b>D</b> | <p><b>Poor execution of the task. Desired effect on the reader not achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited understanding of any source material demonstrated and considerable lifting may be evident.</li> <li>• There is some attempt at the task, but there are significant omissions and irrelevant details.</li> <li>• Any ideas and arguments lack coherency and do not progress logically.</li> <li>• Poor text organisation may cause the reader some difficulties.</li> <li>• Limited awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• There is little evidence of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There may be some control over the accuracy and appropriacy of the use of language below the level.</li> <li>• When attempting to use the language of the level, errors are frequent and can impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation errors may be evident throughout.</li> </ul> |
| <b>E</b> | <p><b>Unsatisfactory execution of the task. A negative effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Very little understanding of any source material demonstrated and extensive lifting may be evident.</li> <li>• Task not addressed or has serious omissions.</li> <li>• Presentation and development of any ideas and arguments are confused and cause strain for the reader.</li> <li>• Lack of text organisation causes the reader extreme difficulties.</li> <li>• No sign of awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A highly-restricted range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There is a lack of control over the accuracy and appropriacy of the use of language of and/or below the level.</li> <li>• Errors are highly evident, intrusive and impede understanding.</li> <li>• Lack of control over spelling and punctuation.</li> </ul>                                      |
| <b>U</b> | You strongly suspect malpractice in the examination. For example, this could be due to copying another's work or cheating by using unauthorised aids such as dictionaries.  |  |
| <b>N</b> | The task has not been attempted. The candidate has not written anything.  |  |

I)

|  |   |
|--|---|
| Advice to the student  |   |
| <b>Task fulfilment</b>   | ✓ |
| Parts of the task have not been completed – look at the instructions again           |   |
| The task does not meet the requirements set – look at the instructions again         | ✓ |
| This work does not appear to be entirely your own – you must choose a different task | ✓ |
| Your work contains some irrelevant details and/or repetition                         | ✓ |
| You should add some more ideas   | ✓ |
| You should give more description   | ✓ |
| The format, style and/or register are not appropriate to the task                    |   |
| The task is too long/short – check the word length range                             |   |
| <b>Organisation</b>  |   |
| Your presentation and/or layout need to be improved                                  |   |
| You should check and improve paragraphing  |   |
| You need to add an introduction  | ✓ |
| You need to add a conclusion   | ✓ |
| You need to rewrite the task with more legible handwriting or word-process your work | ✓ |
| <b>Grammar</b>   |   |
| You need to check and improve the grammar of your work                               | ✓ |
| You should use a greater range of grammatical structures                             | ✓ |
| You need to check your word order  | ✓ |
| <b>Vocabulary</b>  |   |
| You should use a greater range of vocabulary   |   |
| You need to check you are using the correct words                                    | ✓ |
| <b>Spelling/Punctuation</b>  |   |
| You should check the spellings of words in your work                                 | ✓ |
| You should check and improve the punctuation in your work                            | ✓ |

*J. García*





D

Name: ~~XXXXXXXXXXXX~~

## THE MAGIC MOUNTAIN.

Once upon a tiempo a gorilas who lived in a mountain,  
~~who~~ who ~~was~~ persecuted ~~by~~ by ~~some~~ some hunters,  
The  
~~the~~ wanted fience gorilla grab skin and  
~~if~~ if getting a jacket. ~~the~~ hunters destroyed  
the mountain ~~when~~ when the gorilla ~~lived~~  
lived as a ~~consequences~~ consequences was ~~destroyed~~  
destroyed and all their ~~food~~ food in the  
bowls ~~were~~ were disappeared.

this is the END?

## II) SEGUNDO TRIMESTRE (Dic / ABR)

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>TRINITY</b><br>COLLEGE LONDON | <b>ISE performance band descriptors</b><br>Controlled Written examination component |
|----------------------------------|---|

|          | Task fulfilment  | Accuracy and range   |
|----------|--|--|
| <b>A</b> | <p><b>Excellent execution of the task. A very positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Full understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• All requirements of the task completely satisfied with no omissions or irrelevance. Appropriate expansion of points.</li> <li>• Very clear presentation and logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Very well-organised into appropriate paragraphs with natural use of cohesive devices.</li> <li>• <u>Appropriate format, style and register consistently realised.</u></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wide range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a high level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Any minor errors do not impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are very good.</li> </ul>  |
| <b>B</b> | <p><b>Good execution of the task. A positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• The main requirements of the task are generally satisfied with no omissions, though there may be some irrelevant details. Adequate expansion of points.</li> <li>• Clear presentation and mostly logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Good organisation of the text with appropriate paragraphs and adequate use of cohesive devices.</li> <li>• <u>Appropriate format, style and register generally realised.</u></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a good level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Minor errors do occur, but only occasionally impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are good.</li> </ul>   |
| <b>C</b> | <p><b>Satisfactory execution of the task. Desired effect on the reader mostly achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partial understanding of any source material demonstrated, although minimal lifting may be evident.</li> <li>• Main points covered, though there may be some minor omissions or irrelevant details. There may be little expansion.</li> <li>• Any ideas and arguments are comprehensible, but may not follow a logical order.</li> <li>• Awareness of the need for structure, but may only be partially achieved. There may be limited paragraphing and inconsistent use of cohesive devices.</li> <li>• <u>Appropriate format, style and register sometimes realised.</u></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfactory coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level, but range may be restricted.</li> <li>• These items are used with a satisfactory level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Errors do occur and sometimes impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are satisfactory.</li> </ul>   |
| <b>D</b> | <p><b>Poor execution of the task. Desired effect on the reader not achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited understanding of any source material demonstrated and considerable lifting may be evident.</li> <li>• There is some attempt at the task, but there are significant omissions and irrelevant details.</li> <li>• Any ideas and arguments lack coherency and do not progress logically.</li> <li>• Poor text organisation may cause the reader some difficulties.</li> <li>• Limited awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• There is little evidence of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There may be some control over the accuracy and appropriacy of the use of language below the level.</li> <li>• When attempting to use the language of the level, errors are frequent and can impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation errors may be evident throughout.</li> </ul> |
| <b>E</b> | <p><b>Unsatisfactory execution of the task. A negative effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Very little understanding of any source material demonstrated and extensive lifting may be evident.</li> <li>• Task not addressed or has serious omissions.</li> <li>• Presentation and development of any ideas and arguments are confused and cause strain for the reader.</li> <li>• Lack of text organisation causes the reader extreme difficulties.</li> <li>• <u>No sign of awareness of appropriate format, style and register.</u></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A highly-restricted range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There is a lack of control over the accuracy and appropriacy of the use of language of and/or below the level.</li> <li>• Errors are highly evident, intrusive and impede understanding.</li> <li>• Lack of control over spelling and punctuation.</li> </ul>                                      |
| <b>U</b> | You strongly suspect malpractice in the examination. For example, this could be due to copying another's work or cheating by using unauthorised aids such as dictionaries.   |  |
| <b>N</b> | The task has not been attempted. The candidate has not written anything.   |  |

II )

|  |   |
|--|---|
| Advice to the student  |   |
| Task fulfilment  | ✓ |
| Parts of the task have not been completed – look at the instructions again           | ) |
| The task does not meet the requirements set – look at the instructions again .       | ) |
| This work does not appear to be entirely your own – you must choose a different task | ) |
| Your work contains some irrelevant details and/or repetition                         | ) |
| You should add some more ideas   | ) |
| You should give more description   | ) |
| The format, style and/or register are not appropriate to the task                    | ) |
| The task is too long/short – check the word length range                             | ) |
| Organisation   | ) |
| Your presentation and/or layout need to be improved                                  | ) |
| You should check and improve paragraphing  | ) |
| You need to add an introduction  | ) |
| You need to add a conclusion   | ) |
| You need to rewrite the task with more legible handwriting or word-process your work | ) |
| Grammar  | ) |
| You need to check and improve the grammar of your work                               | ) |
| You should use a greater range of grammatical structures                             | ) |
| You need to check your word order  | ) |
| Vocabulary   | ) |
| You should use a greater range of vocabulary   | ) |
| You need to check you are using the correct words                                    | ) |
| Spelling/Punctuation   | ) |
| You should check the spellings of words in your work                                 | ) |
| You should check and improve the punctuation in your work                            | ) |



II) Name: ~~Abel~~ ~~Ull~~ ~~Ull~~ Surname: ~~Ull~~ ~~Ull~~ ~~Ull~~ Class: 5=0.

Once upon a time a who lived on a mountain  
 who were ~~per~~ persecuted by hunters. The wanted  
 gorilla grab skin and if ~~get~~ getting a jacket.  
 The hunter ~~is~~ destroyed the mountain and all their  
~~no~~ food on the woods it ~~they~~ they were  
 found ~~to~~ to pick ~~on~~ pumping fruit and  
 ham. ~~A~~ A new cave had struck a ~~but~~  
 but ton and found in the dream of every  
 gorilla fruito collecting. Gorillas were  
~~following~~ following their food ~~was~~ a lot  
 of a gorillas were following gorilla a banana  
 and stay at low. Hunter ~~could~~ could not find  
 the gorillas loved heir ice cream if her decided  
 so get the recipe bears ~~and~~ and ~~gor~~ gorillas could  
 happy meat ever





# III) TERCER TRIMESTRE (AÑO / JUN)

## TRINITY COLLEGE LONDON ISE performance band descriptors Controlled Written examination component

|          | Task fulfilment   | Accuracy and range   |
|----------|---|--|
| <b>A</b> | <p><b>Excellent execution of the task. A very positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Full understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• All requirements of the task completely satisfied with no omissions or irrelevance. Appropriate expansion of points.</li> <li>• Very clear presentation and logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Very well-organised into appropriate paragraphs with natural use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register consistently realised.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wide range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a high level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Any minor errors do not impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are very good.</li> </ul>  |
| <b>B</b> | <p><b>Good execution of the task. A positive effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good understanding of any source material demonstrated.</li> <li>• The main requirements of the task are generally satisfied with no omissions, though there may be some irrelevant details. Adequate expansion of points.</li> <li>• Clear presentation and mostly logical development of any ideas and arguments.</li> <li>• Good organisation of the text with appropriate paragraphs and adequate use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register generally realised.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Good coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• These items are used with a good level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Minor errors do occur, but only occasionally impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are good.</li> </ul>   |
| <b>C</b> | <p><b>Satisfactory execution of the task. Desired effect on the reader mostly achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partial understanding of any source material demonstrated, although minimal lifting may be evident.</li> <li>• Main points covered, though there may be some minor omissions or irrelevant details. There may be little expansion.</li> <li>• Any ideas and arguments are comprehensible, but may not follow a logical order.</li> <li>• Awareness of the need for structure, but may only be partially achieved. There may be limited paragraphing and inconsistent use of cohesive devices.</li> <li>• Appropriate format, style and register sometimes realised.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfactory coverage of the grammatical, lexical and functional language items of the level, but range may be restricted.</li> <li>• These items are used with a satisfactory level of accuracy and appropriacy.</li> <li>• Errors do occur and sometimes impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation are satisfactory.</li> </ul>   |
| <b>D</b> | <p><b>Poor execution of the task. Desired effect on the reader not achieved.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited understanding of any source material demonstrated and considerable lifting may be evident.</li> <li>• There is some attempt at the task, but there are significant omissions and irrelevant details.</li> <li>• Any ideas and arguments lack coherency and do not progress logically.</li> <li>• Poor text organisation may cause the reader some difficulties.</li> <li>• Limited awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• There is little evidence of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There may be some control over the accuracy and appropriacy of the use of language below the level.</li> <li>• When attempting to use the language of the level, errors are frequent and can impede understanding.</li> <li>• Spelling and punctuation errors may be evident throughout.</li> </ul> |
| <b>E</b> | <p><b>Unsatisfactory execution of the task. A negative effect on the reader.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Very little understanding of any source material demonstrated and extensive lifting may be evident.</li> <li>• Task not addressed or has serious omissions.</li> <li>• Presentation and development of any ideas and arguments are confused and cause strain for the reader.</li> <li>• Lack of text organisation causes the reader extreme difficulties.</li> <li>• No sign of awareness of appropriate format, style and register.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A highly-restricted range of the grammatical, lexical and functional language items of the level.</li> <li>• There is a lack of control over the accuracy and appropriacy of the use of language of and/or below the level.</li> <li>• Errors are highly evident, intrusive and impede understanding.</li> <li>• Lack of control over spelling and punctuation.</li> </ul>                                      |
| <b>U</b> | You strongly suspect malpractice in the examination. For example, this could be due to copying another's work or cheating by using unauthorised aids such as dictionaries.  |  |
| <b>N</b> | The task has not been attempted. The candidate has not written anything.  |  |

III)

|  |   |
|--|---|
| Advice to the student  |   |
| Task fulfilment  | ✓ |
| Parts of the task have not been completed – look at the instructions again           |   |
| The task does not meet the requirements set – look at the instructions again         |   |
| This work does not appear to be entirely your own – you must choose a different task |   |
| Your work contains some irrelevant details and/or repetition                         |   |
| You should add some more ideas   |   |
| You should give more description   |   |
| The format, style and/or register are not appropriate to the task                    |   |
| The task is too long/short – check the word length range                             |   |
| Organisation   |   |
| Your presentation and/or layout need to be improved                                  |   |
| You should check and improve paragraphing  |   |
| You need to add an introduction  |   |
| You need to add a conclusion   |   |
| You need to rewrite the task with more legible handwriting or word-process your work |   |
| Grammar  |   |
| You need to check and improve the grammar of your work                               |   |
| You should use a greater range of grammatical structures                             |   |
| You need to check your word order  |   |
| Vocabulary   |   |
| You should use a greater range of vocabulary   |   |
| You need to check you are using the correct words                                    |   |
| Spelling/Punctuation   |   |
| You should check the spellings of words in your work                                 |   |
| You should check and improve the punctuation in your work                            |   |







Name: ~~Isaac~~ Surname: ~~Alvarez~~ Class: 5° B.

III)

FEW MARKS WITH SOME BRIGHT COLORS.

Once upon a time a boy Isaac 7 years old not go to the school. Isaac every morning when he got up was he would take care of the flock of sheeps that had the family.

Age many years Isaac could go to school but the family ran out of money for other things very important.

Each morning care for the flock always drew and wrote hoes easy. The i had promised i would get a truck with a lot of materials to paint, but never arrived.

Isaac wanted to paint with colors, sea, blue, grass green, the colors of rainbow.