



ESCUELA DE DOCTORADO Y ESTUDIOS DE POSGRADO
MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

APRENDIENDO INGLÉS CON
“WRITING STORIES”: APLICANDO LAS
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Trabajo de Fin de Máster que presenta:

SANTIAGO ALMENARA RODRÍGUEZ

Director:

MANUEL BRITO MARRERO

LA LAGUNA

Julio 2021

A mi familia,
por su paciencia y apoyo incondicional.

Índice

1. Introducción.....	8
2. Consideraciones y objetivos innovadores de esta investigación	10
3. La metodología de J. Michael O’Malley y Anna Uhl Chamot aplicada a “Writing Stories”	14
4. Las estrategias de aprendizaje de J. Michael O’Malley y Anna Uhl Chamot.....	16
4.1. Estrategias metacognitivas: organización del proceso de aprendizaje.....	17
4.2. Estrategias cognitivas: materiales prácticos y técnicas específicas para el aprendizaje	22
4.3. Estrategias socioafectivas: tareas en grupo	28
5. Implementación de las estrategias en la unidad “Writing Stories”	31
5.1. Perfil del alumnado	31
5.2. Atención a la diversidad.....	32
5.3. Cuestionario inicial realizado al alumnado	33
5.3.1. Resultados del cuestionario inicial	34
5.4. Implementación de las estrategias de aprendizaje metacognitivas en el aula con la unidad “Writing Stories” y sus resultados.....	37
5.5. Implementación de las estrategias de aprendizaje cognitivas en el aula con la unidad “Writing Stories” y sus resultados	40
5.6. Implementación de las estrategias de aprendizaje socioafectivas en el aula con la unidad “Writing Stories” y sus resultados	43
6. Dificultades y aspectos de mejora	48
7. Cuestionario de valoración realizado al alumnado.....	50
7.1. Resultados del cuestionario de valoración	50
8. Conclusión.....	53

9. Obras citadas	54
Anexo I.....	55
Anexo II.....	70
Anexo III	71
Anexo IV	80

RESUMEN

La presente investigación se ha basado en las estrategias de aprendizaje que proponen los investigadores J. Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot en su libro *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. El objetivo principal de esta investigación es el uso de algunas de estas estrategias en el aprendizaje de la lengua inglesa para contribuir a la motivación del alumnado, lograr con ellas practicar y mejorar su expresión escrita, su expresión oral discutiendo y organizando sus historias en colaboración con sus compañeros, así como también leyendo las propias historias que crearon y haciendo preguntas a los demás compañeros sobre las suyas. Asimismo, dichas estrategias demostraron su utilidad al trabajar la comprensión de lectura y la comprensión auditiva. Hemos trabajado con casi sesenta alumnos de 3º ESO, con diversos perfiles, de un colegio de la ciudad de La Laguna implementando nuestra situación de aprendizaje "Writing Stories". Al mismo tiempo, las diferentes encuestas que realizamos en clase muestran una alta satisfacción con los logros conseguidos.

Palabras clave: Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot, estrategias de aprendizaje, adquisición de lengua extranjera, inglés, "Writing Stories".

ABSTRACT

This research is based on J. Michael O'Malley and Anna Uhl Chamot's approach to learning strategies developed in their book, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Our main goal is to apply some of their strategies to enhance the teaching and learning of English language, particularly through the learning situation entitled "Writing Stories." We demonstrate how those strategies contribute to the students' motivation, and help to improve their practice of writing and speaking. Additionally, their learning strategies have served to promote the collaboration of students with their peers: discussing, organizing, and reading the stories they created. These strategies also proved useful in working with reading skill and listening comprehension. We worked approximately with sixty 3rd-course students of ESO. The diverse surveys we developed in the classroom show the students' high satisfaction with their achievement in this subject.

Keywords: Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot, learning strategies, foreign language acquisition, English, "Writing Stories."

1. INTRODUCCIÓN.

El principal objetivo de esta investigación es introducir y aplicar las principales estrategias de aprendizaje que proponen los investigadores J. Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot en su libro, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Asimismo, se pondrá en práctica algunas de las estrategias de estos autores en una situación de aprendizaje real que tiene como título "Writing Stories" para demostrar su efectividad en la adquisición de una lengua extranjera (L2), como es el inglés.

Para lograr este objetivo se aprovechará la oportunidad de poder realizar las prácticas del Máster Universitario en Formación del Profesorado en el centro educativo del Colegio La Salle de La Laguna correspondiente al curso 2020-2021. Los alumnos que se han elegido para poner en práctica esta investigación, en coordinación con la tutora de prácticas, han sido alumnos de 3º de la ESO. Son estudiantes que normalmente en el tercer año de la educación secundaria obligatoria oscilan entre los catorce y quince años de edad. Lo interesante y la ventaja de realizar la situación de aprendizaje con este curso en especial es que el colegio cuenta con tres grupos de 3º de la ESO y, en consecuencia, ha sido muy interesante poder probar la situación de aprendizaje con tres grupos diferentes.

Para dicha situación de aprendizaje y poner en práctica las estrategias nos hemos ayudado principalmente de una gran cantidad de recursos digitales muy interactivos y útiles en la adquisición de una lengua extranjera. No se puede obviar el libro que los alumnos han ido utilizando durante gran parte del curso, *Prepare! Level 4*, de la editorial académica Cambridge University Press. De este modo, se han utilizado algunos recursos del propio libro adaptando los ejercicios y actividades a las estrategias de aprendizaje que nos ha interesado practicar en el aula.

La actividad principal y final de la situación de aprendizaje que se propone es la creación de historias muy breves en idioma inglés utilizando recursos digitales. Para hacer esta actividad más atractiva y motivante, los alumnos han debido trabajar de forma cooperativa, preferiblemente en parejas y, por lo tanto, han tenido que crear las historias de manera colectiva, uniendo sus ideas y su creatividad. Aspectos como la planificación, la toma de decisiones, la gestión del tiempo y el trabajo colaborativo han sido fundamentales para lograr este objetivo.

El trabajo sustancial de esta investigación está dividido en seis capítulos. En la siguiente sección, justo después de esta introducción, presentamos las consideraciones y objetivos innovadores que proponemos en esta investigación, tomando como referencia el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Seguidamente, en el capítulo 3, diseccionamos la metodología de J. Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot y su adecuación a nuestro tema de "Writing Stories". En el capítulo 4 hemos considerado esencial explicar los tres tipos de estrategias de aprendizaje: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas que nos proponen estos dos autores en su libro *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Después de explicar cada una de las estrategias, profundizamos con detalle en el capítulo 5 cómo hemos implementado alguna de las estrategias en una situación de aprendizaje real en el aula con nuestro tema "Writing Stories", al tiempo que presentamos los resultados obtenidos.

En los capítulos 6 y 7 nos centramos en exponer de manera razonada las dificultades y aspectos a mejorar de nuestra situación de aprendizaje, así como haremos hincapié en el cuestionario de valoración de nuestra unidad que realizaron los alumnos.

Por último, este trabajo se cierra con la conclusión final, donde se remarca los resultados originales alcanzados en esta investigación y la importancia de las estrategias de aprendizaje y su aplicación en el aula para la adquisición de una lengua extranjera. A ello se acompaña la sección de obras citadas y los cuatro anexos que completan este Trabajo de Fin de Máster.

2. CONSIDERACIONES Y OBJETIVOS INNOVADORES DE ESTA INVESTIGACIÓN.

El currículo de primera lengua extranjera, el inglés, en la etapa de secundaria en la Comunidad Autónoma de Canarias se centra principalmente en que el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles. Así se fomenta la integración de las materias en situaciones de aprendizaje funcionales y contextualizadas a través de la participación activa del alumnado en entornos socialmente relevantes y significativos, que se puedan desarrollar o simular en el contexto educativo.

El currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias tiene como guía el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) reflejando así esta necesidad de un enfoque comunicativo en las aulas y del individuo como agente social:

El MCER define las competencias como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» y define al individuo como agente social. En ese sentido, las cinco actividades de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir e interactuar) cobran sentido en la medida en que su uso está supeditado a la participación en situaciones de interacción social (Consejería, “Decreto 83” 18235).

Tomando como base el currículo autonómico, esta investigación plantea la situación de aprendizaje con el título “Writing Stories” desde un enfoque contextualizado, donde el alumnado pueda participar activamente en situaciones de interacción social. Afortunadamente, este enfoque comunicativo ha cobrado fuerza en los últimos años ya que los aprendientes¹ de una lengua necesitan oportunidades constantes para poder comunicarse y poder así practicar el contenido que han aprendido. Nuestra situación de aprendizaje tiene como principal función comunicativa la de escribir historias. A través de nuestra unidad, los estudiantes podrán mejorar tanto su producción y comprensión oral como escrita al mismo tiempo que trabajan y refuerzan las competencias clave. Trabajar las competencias sociales y cívicas (CSC) ha sido la base de nuestra situación de aprendizaje, ya que las actividades propuestas en la unidad y la propia tarea final están enfocadas al trabajo en grupo, ayudando así a desarrollar habilidades sociales como llegar a acuerdos o resolver conflictos de forma constructiva.

¹ Utilizamos el término aprendiente como “la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende” y bajo “la triple dimensión del aprendiente de lenguas: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo”, tal como señala el plan curricular del Instituto Cervantes (Centro Cultural Cervantes, “Aprendiente”).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), en su sección 4.4.1.2. correspondiente a actividades de expresión escrita, hace referencia a escribir de forma creativa e imaginativa. A través de nuestra unidad, los estudiantes han tenido la oportunidad de llevarlo a cabo trabajando también el modo cooperativo, ya que la actividad final de nuestra situación de aprendizaje tiene como objetivo la creación de una historia de manera cooperativa usando la creatividad y la imaginación de los alumnos. Esto sin duda ha proporcionado un plus extra de motivación puesto que los alumnos se han mostrado dispuestos y deseosos de compartir sus ideas, sentimientos y experiencias con sus compañeros. También han podido hacer uso del nuevo contenido que han visto en la unidad y lo más importante, experimentar y hacer uso de la lengua (L2) y no solamente estudiarla.

Para llevar a cabo este proyecto hemos adoptado la metodología que los autores J. Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot reflejan en su libro *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Por lo tanto, se han utilizado las estrategias de aprendizaje descritas en el libro para que los alumnos hayan podido desarrollar habilidades metacognitivas, cognitivas y socioafectivas durante nuestra situación de aprendizaje, haciendo que el proceso de aprendizaje sea ameno, efectivo y duradero para el estudiante. En el siguiente capítulo, profundizaremos más en la metodología de O'Malley y Chamot.

Se debe puntualizar que durante nuestra situación de aprendizaje hemos hecho uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las denominadas TIC. Por lo tanto, los alumnos también han estado trabajando y mejorando la competencia digital (CD) con nuestro tema, "Writing Stories". El uso de las TIC ha sido de gran ayuda para los estudiantes a la hora de completar las actividades y fomentará la interacción en el aula. Su uso ha facilitado tener alumnos más activos y estos han sentido que son los protagonistas de su propio aprendizaje y no el profesor, como sucedía en anteriores etapas de la enseñanza de idiomas, que era el protagonista principal. En el caso del aprendizaje de un idioma las competencias digitales son de gran utilidad puesto que permite al alumno, aparte de interactuar con otros hablantes, la posibilidad de ser autodidactas y buscar nuevo vocabulario, estructuras gramaticales, la pronunciación de una palabra su uso en contexto, y un sinnúmero de posibilidades.

Tal y como refleja el currículo autonómico, el uso de las TIC es muy importante hoy en día ya que facilitan el aprendizaje y lo hacen más atractivo para el estudiante:

Las TIC siguen abriendo un inmenso abanico de posibilidades para aproximarse a otras culturas de manera inmediata y real desde cualquier lugar. Esto condiciona la forma de aprender del alumnado, puesto que puede experimentar por sí mismo, con el auxilio de diversos y potentes medios, comunicándose con hablantes de otra lengua, navegando y creando materiales, entre otras opciones, tanto dentro como fuera del contexto educativo. Así contribuye esta materia a la adquisición de la Competencia digital (CD) en la ESO: los alumnos y alumnas usarán la Red para establecer contacto social y elaborar trabajos y proyectos, lo que implica el dominio de aspectos como el uso correcto de motores de búsqueda, el manejo de recursos básicos de procesamiento de textos, programas o aplicaciones y redes sociales, al igual que la discriminación de las fuentes desechando las poco fiables, propiciando de modo indirecto la consecución de nociones de seguridad básicas, así como de los riesgos asociados al uso de las tecnologías y recursos online (Consejería, “Decreto 83” 18236).

Por otra parte, el uso de estrategias de aprendizaje en el aula contribuye plenamente a la adquisición de la competencia Aprender a aprender (AA) tal y como lo refleja el currículo autonómico de secundaria:

Aprender una lengua implica el conocimiento y el manejo de una serie de estrategias que permitan al alumnado asumir gradualmente su propio progreso y servirse de los recursos a su alcance de manera autónoma y efectiva con el fin de seguir aprendiendo durante toda la vida. Para ello es fundamental que se activen el conocimiento y el control sobre los propios procesos de aprendizaje. Esta materia contribuye a la adquisición de la competencia *Aprender a aprender* (AA) en ambas etapas, pues en sus contenidos, criterios de evaluación y estándares incorpora estrategias de comprensión y producción, tanto directas como indirectas (Consejería, “Decreto 83” 18946).

En definitiva, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera ha ido cambiando y evolucionando con los años. Diversas investigaciones han ido poniendo en práctica nuevas metodologías que han resultado ser efectivas a la hora de adquirir una lengua extranjera (L2). En este sentido, no debemos obviar la importancia de las estrategias de aprendizaje a la hora de enseñar un idioma. Así lo refleja el currículo de secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. Además, en un mundo saturado de tecnología donde la Internet tiene un papel importante en nuestras vidas, no debemos obviar su uso en el aula y, aparte de ser más interactivo y motivacional para nuestros estudiantes, tenemos que aprovechar las herramientas que nos ofrece ya que estas

pueden ayudar a la adquisición y puesta en práctica de una lengua extranjera. Por último, es importante dar ese papel protagonista al alumnado sobre su propio aprendizaje, de manera que pueda ir ganando autonomía y efectividad a la hora de adquirir nuevos conocimientos o una nueva lengua en este caso.

3. LA METODOLOGÍA DE J. MICHAEL O'MALLEY Y ANNA UHL CHAMOT APLICADA A "WRITING STORIES".

Para nuestra investigación y puesta en práctica en un contexto real nuestra situación de aprendizaje con sus diferentes sesiones nos basaremos principalmente en la metodología de J. Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot. Estos dos investigadores presentan un importante número de estrategias de aprendizaje que resultan útiles para la adquisición de una lengua extranjera, en nuestro caso el inglés.

Han sido numerosos autores los que han investigado y escrito acerca de las estrategias de aprendizaje y su uso en el aula. En este aspecto tenemos que destacar y comentar el trabajo que propone Rebecca L. Oxford en su libro, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (1990). Esta autora hace una clasificación diferente de las estrategias ya que las clasifica en dos tipos principales: las estrategias directas y las estrategias indirectas. Las estrategias directas son aquellas estrategias que permiten que el alumno pueda trabajar directamente con el idioma: estrategias de memoria, de cognición y de compensación. Por otra parte, las estrategias indirectas son las estrategias que no involucran el aprendizaje directamente como las estrategias metacognitivas, las sociales y las afectivas. Otra obra a tener en cuenta en cuanto a las estrategias de aprendizaje es la obra *Learner Strategies in Language Learning* (1987) de las autoras Anita Wenden y Joan Rubin. El principal objetivo educativo de su investigación es lograr un aprendiente de lengua autónomo. Basan su metodología para reunir información sobre las estrategias de aprendizaje en informes verbales. Por lo tanto, en su libro podemos encontrar diferentes formas de agrupar las estrategias de aprendizaje, entre otras las de varios autores como Joan Rubin e Irene Thompson en su libro *How to Be a More Successful Language Learner*. En cuanto a la agrupación de las estrategias en la obra de Wenden y Rubin, hay que destacar que no existe una categorización única ya que cada autor las agrupa de forma diferente, aunque las diferencias no se desvían demasiado del agrupamiento propuesto por Oxford ya comentado.

De todas las investigaciones y publicaciones sobre estrategias de aprendizaje, hemos considerado que la taxonomía de O'Malley y Chamot es la más interesante y apropiada para nuestra investigación, puesto que presenta una clasificación más entendible y fácil en su libro *Learning Strategies in Second Language Acquisition* (1990). Estos autores clasifican las estrategias en tres diferentes grupos: las estrategias

metacognitivas, las estrategias cognitivas y las estrategias socioafectivas. En los siguientes capítulos, analizaremos cada grupo analizando las estrategias en profundidad, así como también las estrategias que usaremos en nuestra situación de aprendizaje “Writing Stories”.

Nuestro objeto de estudio, serán alumnos del tercer año de la Educación Secundaria Obligatoria (3º de ESO), alumnos comprendidos generalmente entre los catorce y quince años de edad. Dado que el colegio donde se realizaron las prácticas cuenta con tres grupos diferentes de 3º de la ESO, tendremos la oportunidad de aplicar nuestra situación de aprendizaje utilizando algunas de las estrategias de aprendizaje que mencionan O’Maley y Chamot. La situación de aprendizaje “Writing Stories” que pusimos en práctica cuenta con numerosas actividades, donde se pueden poner en práctica dichas estrategias ya que la mayoría de las actividades se enfocan en el trabajo cooperativo. Además, como ya mencionamos previamente, hemos hecho un amplio uso de las TIC aprovechando también que en este colegio los alumnos no necesitan un aula especial para usar los ordenadores. El centro cuenta con un ordenador portátil para cada alumno desde hace tiempo y que se utiliza en sustitución de los libros físicos.

Debemos destacar que hemos considerado pertinente para nuestra investigación la realización de dos cuestionarios para el alumnado. El primer cuestionario se realizó antes de empezar nuestra nueva unidad para conocer si el alumnado está familiarizado con las estrategias de aprendizaje y para conocer el nivel de interés que les produciría el nuevo tema en donde tendrían que escribir una historia como actividad final. Por otra parte, al segundo cuestionario se respondió una vez terminada la unidad para conocer el nivel de satisfacción del alumnado.

4. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE J. MICHAEL O'MALLEY Y ANNA UHL CHAMOT.

En esta sección procedemos a explicar las estrategias de aprendizaje tomando como referencia el libro de J. Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Estos dos investigadores consideran que la adquisición de una segunda lengua es un proceso cognitivo complejo basando su estudio en un modelo de procesamiento de la información (1). El núcleo de su investigación radica en las estrategias de aprendizaje como métodos complejos que los individuos aplican a tareas:

[...] complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative, and autonomous stages of learning (52).

El uso de las estrategias se puede hacer de una manera consciente en un primer momento y después el alumno puede llegar a aplicarlas de manera más automática y sin ser tan consciente. También puntualizan que la complejidad de las reglas de una lengua y la dificultad para memorizarlas son otras razones de porqué ser capaz de dominar una segunda lengua requiere un largo periodo de tiempo (cf. 30). El uso de las estrategias de aprendizaje en el aula para la adquisición de una lengua extranjera ayudaría a los estudiantes a ser más efectivos e independientes ya que las estrategias de aprendizaje ayudan a mejorar el procesamiento de la información, su comprensión y su retención.

El modelo propuesto de J. Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot sobre las estrategias de aprendizaje para la adquisición de una lengua extranjera propone agrupar dichas estrategias en tres grupos diferentes:



4.1. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Dentro de los tres grupos o categorías de estrategias de aprendizaje que nuestros autores, O'Malley y Chamot, distinguen se encuentran las estrategias metacognitivas. Por lo tanto, en este apartado procederemos a explicar en qué consisten dichas estrategias, así como explicar cada una de las estrategias metacognitivas propuestas por O'Malley y Chamot.

Por estrategias metacognitivas se puede entender aquellas que se encuentran más allá o por encima de lo cognitivo. Es decir, permiten a los aprendices a controlar su propia cognición o capacidad para procesar información. Por consiguiente, las estrategias metacognitivas son estrategias que facilitan a la persona que está aprendiendo a planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su propio aprendizaje. Se diferencian de las estrategias cognitivas en que las metacognitivas sirven para preparar al aprendiente a autorregular y tomar consciencia de su propio aprendizaje.

Estas estrategias son fundamentales para la organización del propio proceso de aprendizaje, especialmente cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera ya que aprender una lengua implica también el conocimiento y el manejo de una serie de estrategias donde el alumnado pueda conscientemente planificar su trabajo y marcarse unos objetivos concretos. Por lo tanto, estas estrategias son de gran utilidad para la situación de aprendizaje propuesta en este trabajo ya que los alumnos necesitan mucha organización y autorregular su propio aprendizaje para llevar a cabo la actividad final que proponemos: escribir historias en inglés de manera cooperativa.

El currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias hace referencia a las estrategias metacognitivas de la siguiente forma:

[...] Un aspecto significativo abordado desde esta materia es el aprendizaje de estrategias metacognitivas, de modo que el alumnado aprenderá a planificar su trabajo, a marcarse metas, a escuchar activamente, a identificar el objetivo de una tarea determinada, a supervisar su trabajo y a autoevaluarse, aceptando el error como parte fundamental del aprendizaje y reflexionando sobre sus propios progresos, mediante el manejo de medios como el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o diarios de aprendizaje (Consejería, "Decreto 83" 18946).

Entre las estrategias metacognitivas que se hace mención en el libro de O'Malley y Chamot podemos destacar:

Organizadores previos	Atención dirigida	Atención selectiva	Retrasar la producción oral	Planificación organizativa
Planificación funcional	Identificar problemas	Autogestión	Auto-monitorización	Autoevaluación

- **Organizadores previos:** Usar organizadores previos es de gran utilidad a la hora de empezar una nueva lección o tema. Pueden hacer de guía para el estudiante ya que le facilita el recordar lo que saben y, al mismo tiempo, le ayudan a organizar y pensar en la nueva información que están a punto de ver. Por ejemplo, es una estrategia muy efectiva cuando los alumnos tienen que leer un texto. El profesor puede pedir a los alumnos que echen una ojeada rápidamente a un texto, esta técnica. Con esta técnica el alumno se puede centrar en el título o en determinadas frases destacadas con el fin de tener una idea general del texto y se familiarizarse con el nuevo contenido.
- **Atención dirigida:** Este tipo de estrategia, junto con la atención selectiva, consiste en prestar atención y se puede aplicar en cualquier actividad lingüística. Cuando hablamos de atención dirigida nos referimos a focalizar toda nuestra atención en la realización de la tarea en sí y evitar las posibles distracciones. Un ejemplo del uso de atención dirigida es cuando el alumno concentra su atención en una explicación del profesor, es decir, en la comprensión oral e ignora las distracciones o el ruido del aula generados por los compañeros. Como ya mencionamos previamente, esta estrategia se puede aplicar en cualquier actividad lingüística o en cualquier destreza. Por lo tanto, es de gran utilidad a la hora de poner en práctica nuestro tema, "Writing Stories", ya que los alumnos necesitarán prestar toda su atención evitando las distracciones y los ruidos del aula a la hora de escribir sus historias.

- **Atención selectiva:** Este tipo de estrategia también consiste en prestar atención, pero es diferente a la atención dirigida ya que la atención selectiva consiste básicamente en atender y buscar detalles o determinados aspectos lingüísticos. Por ejemplo, cuando un alumno sabe de antemano que tiene que centrarse en palabras clave o expresiones clave durante una actividad de escuchar. Sin lugar a dudas, el uso de esta estrategia es muy interesante para los estudiantes de una lengua extranjera cuando tengan que afrontar una conversación con nativos puesto que, si centran su atención en tener una imagen o buscar las palabras clave de esa conversación, podrán entender el mensaje con mayor facilidad. Es una estrategia que se puede trabajar perfectamente en el aula. Por ejemplo, también podemos poner un vídeo en clase cuando tengamos que enseñar expresiones o giros idiomáticos donde los alumnos tengan que centrarse en escuchar esas expresiones, o saber distinguir las del resto de la conversación.

- **Retrasar la producción oral:** Esta estrategia se centra básicamente en la parte de producción oral. Es decir, el alumno retrasa el hablar conscientemente para centrarse en escuchar. Por ejemplo, el alumno escucha con atención las explicaciones del profesor al inicio de una lección y se centra exclusivamente en la comprensión, de tal modo que está aprendiendo mientras escucha.

- **Planificación organizativa:** La planificación organizativa es una estrategia muy efectiva especialmente cuando los alumnos deben realizar presentaciones o en nuestro caso la tarea final de la unidad, “Writing Stories”, es decir, producir un texto. Esta estrategia ayudará a los alumnos a organizarse. Por ejemplo, cuando tengan que escribir la historia deberán planificar cómo empezar y cómo terminar la historia, así como también a poner sus ideas en orden. Es decir, qué acciones ocurrirán primero en su historia y cuáles vendrán después. Además, esta estrategia les servirá para organizar los objetivos de su tarea.

- **Planificación funcional:** La planificación funcional se basa en cómo utilizar y los recursos a aplicar para realizar una tarea. Es una estrategia que apoya a la planificación organizativa, pero es diferente puesto que consiste en planificar de forma funcional, es decir, por unidades, partes o secciones.

- **Identificar problemas:** Esta estrategia permite a los estudiantes, especialmente a los más avanzados, identificar los principales problemas a resolver a la hora de completar una tarea. También les permite identificar aquellos aspectos de una tarea que les impide avanzar o completar. Es una estrategia muy similar a la que propone Brown et al.

- **Autogestión:** Esta estrategia implica la autogestión del estudiante. Es decir, cuando el estudiante busca las condiciones más favorables para su aprendizaje. Por ejemplo, el estudiante es consciente de que sentándose delante en la clase aprenderá, verá mejor al profesor y, por lo tanto, atenderá más y consecuentemente decide hacerlo. En este sentido, la autogestión sirve para buscar las condiciones o crear las condiciones óptimas que favorezcan su aprendizaje. Otro ejemplo sería cuando un estudiante decide trabajar con un compañero determinado porque sabe que con este estudiante obtendrá mejores resultados y trabajará mejor. El estudiante también se podría autogestionar en lo referente al tiempo. Por ejemplo, el estudiante sabe que está más concentrado a ciertas horas y en un determinado lugar de su casa cuando tiene que hacer alguna tarea. De ese modo, el estudiante se autogestiona y aprovecha esas condiciones más favorables para realizar sus tareas.

- **Automonitorización:** Esta estrategia permite al estudiante desarrollar la consciencia sobre la supervisión de los errores cometidos en cualquiera de las diferentes destrezas lingüísticas. Con esta estrategia, el alumno es consciente cuando comete un error escribiendo un texto o en una conversación y así puede subsanarlo. Por ejemplo, el alumno está en una conversación en inglés y se da cuenta de que pronuncia o dice mal una palabra en inglés. Su estrategia es interrumpir de inmediato para volverla a decir correctamente. En otras palabras, el alumno se monitorea o supervisa a sí mismo y al mismo tiempo está llevando a cabo la tarea.

- **Autoevaluación:** Esta estrategia se centra en la evaluación que hace el alumno de la tarea realizada. También se puede aplicar en cualquiera de las destrezas lingüísticas. En el caso de escribir, el alumno puede autoevaluarse y preguntarse si la información que ha puesto es correcta o no o, si por el contrario, necesita incluir más información. En una conversación en inglés, el estudiante podría

utilizar esta estrategia y autoevaluar su papel en la conversación. Por ejemplo, puede decidir cómo de bien le ha salido la conversación, si ha cometido muchos fallos, si ha tenido fluidez, y otros aspectos similares. Siempre de acuerdo a sus estándares.

4.2. ESTRATEGIAS COGNITIVAS: MATERIALES PRÁCTICOS Y TÉCNICAS ESPECÍFICAS PARA EL APRENDIZAJE.

Dedicaremos este apartado para hablar de las estrategias cognitivas explicando cada una de ellas para posteriormente explicar qué estrategias cognitivas hemos utilizado mediante la puesta en práctica de nuestra situación de aprendizaje, “Writing Stories”. Este grupo de estrategias constituyen el mayor número de estrategias de los tres grupos diferenciados por O’Malley y Chamot. Las estrategias cognitivas consisten en actividades y procesos mentales que los estudiantes realizan, ya sea de manera consciente o inconsciente, con el fin de facilitar la comprensión, la asimilación, el almacenamiento en la memoria, la recuperación y la posterior utilización del lenguaje. El prestigioso Instituto Cervantes afirma que estas estrategias nacen del interés de la psicología cognitiva por la forma en que las personas comprenden el mundo que les rodea, aprenden de su experiencia y resuelven problemas (cf. “Estrategias”).

Entre las principales aportaciones de O’Malley y Chamot sobre las estrategias cognitivas se encuentra, por una parte, la consideración de estas estrategias como procesos mentales y no como técnicas y, por otra, considerar al alumno como individuo protagonista de su propio aprendizaje. En este sentido, las estrategias cognitivas operan directamente sobre la información que se recibe. Estas estrategias implican la relación de conocimientos nuevos con los ya aprendidos. Es decir, la integración de lo nuevo dentro de los esquemas mentales que el aprendiente tiene ya establecidos. Por ejemplo, la comparación entre una estructura de la nueva lengua y la equivalente en la lengua propia, la elaboración de un esquema de lo que se ha aprendido o el subrayado de las principales ideas de un texto. Para hacer un buen uso de las estrategias cognitivas, un profesor tiene que intentar relacionar siempre el contenido que sus estudiantes están a punto de aprender con los conocimientos previos que estos puedan tener y que les sean más familiares. Es de vital importancia contemplar una secuenciación de las estrategias cognitivas si queremos garantizar un enfoque gradual que pueda ayudar a los alumnos a avanzar en el dominio de las mismas. Querer utilizar muchas estrategias cognitivas al mismo tiempo, o querer obtener resultados en poco tiempo, podría ejercer demasiada presión al alumno y conducirlos a una sensación de fracaso si no se obtiene los objetivos. (cf. Salaberri 102-103).

El currículo de secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias hace referencia a las estrategias cognitivas de la siguiente manera:

[...] el estudio de una lengua extranjera requiere aprender a usar estrategias cognitivas y memorísticas como, por ejemplo, el uso de palabras clave para deducir el significado de una frase, asociar palabras, transferir elementos de la lengua materna a la extranjera, destacar ideas o términos, aprovechar las oportunidades ofrecidas para practicar la lengua, etc. (Consejería, “Decreto 83” 18237).

Dentro de la taxonomía de O’Malley y Chamot se puede distinguir un gran número de estrategias cognitivas:

Utilización de recursos	Repetición	Agrupamientos	Deducir
Imágenes	Tomar apuntes	Representación auditiva	Palabras clave
Elaboración	Transferencia	Inferencia	Resumir
Recombinar	Traducir	Contextualizar	Sustituir

- **Utilización de recursos:** Esta estrategia consiste en consultar materiales de referencia del idioma que estamos aprendiendo. Por ejemplo, el uso de diccionarios cuando el estudiante no conoce una palabra, el uso de libros de textos y por supuesto el uso de la Internet. Es una de las estrategias más utilizadas para la adquisición de una lengua extranjera. La utilización de recursos será una estrategia muy efectiva en nuestro tema “Writing Stories”.
- **Repetición:** Esta estrategia la utilizan bastante los estudiantes, ya que es muy efectiva para la adquisición de una lengua extranjera. Se trata de repetir una y otra vez la misma acción para lograr el resultado deseado. Dicha estrategia se puede utilizar en cualquiera de las destrezas para lograr una mejora significativa. Por ejemplo, a la hora de la producción oral, el alumno puede repetir continuamente una frase o una palabra que tenga dificultades para mejorar su pronunciación. Repetir la lectura de un texto también puede ayudar al alumno a

mejorar aspectos como la ortografía, organización de la frase y el uso correcto del vocabulario. Por lo tanto, es una estrategia bastante útil para el tema que hemos utilizado en nuestra situación de aprendizaje.

- **Agrupamiento:** El objetivo de esta estrategia consiste en organizar y clasificar contenidos que tienen los mismos atributos durante una tarea. Por ejemplo, el alumno puede anotar en su cuaderno una lista de expresiones o de adjetivos de una unidad en particular para poder estudiarlos de forma más fácil.
- **Deducir:** Esta estrategia consiste en aplicar conscientemente las normas que el estudiante ha aprendido para entender o producir un nuevo contenido. Por ejemplo, el estudiante conoce las reglas o los sufijos a añadir para crear profesiones en inglés. Por lo tanto, podría deducir sabiendo que “sing” es cantar en inglés podría deducir que cantante se dice “singer”. También podría asociar y deducir el significado de la palabra cuentacuentos en inglés “storyteller” sabiendo que “story” significa cuento o historia, “tell”, el verbo decir o contar con el sufijo “-er” que significa la persona que cuenta historias.
- **Imágenes:** Aquí el utilizar imágenes mentales, reales o visuales tiene como objetivo el activar en la memoria lo que se ha aprendido para poder producir un nuevo contenido. Esta estrategia puede ser muy beneficiosa en la situación de aprendizaje que presentamos en esta investigación. Visualizar mentalmente con imágenes lo que los estudiantes quieren plasmar en sus historias puede ayudarlos de manera significativa a crear historias interesantes.
- **Tomar apuntes:** Esta es también una de las estrategias utilizadas frecuentemente por los estudiantes en cualquier materia. En el caso del inglés, se torna también bastante efectiva puesto que el estudiante puede escribir en su cuaderno palabras o estructuras gramaticales nuevas para posteriormente revisarlas y usarlas.
- **Representación auditiva:** Esta estrategia se centra básicamente en practicar o imaginarse mentalmente una palabra o un conjunto de palabras antes de producirla. Con la representación auditiva el estudiante puede considerar aspectos como la entonación y la pronunciación.

- **Palabras clave:** La estrategia de usar palabras clave consiste en recordar una nueva palabra en una segunda lengua identificándola y asociándola con una palabra con similar sonido o forma en la lengua materna. Por ejemplo, la palabra en el idioma español “silla” suena algo parecido a la expresión en inglés, utilizada de forma más coloquial, “see ya” para referirse a “nos vemos”. Por lo tanto, un estudiante de la lengua inglesa puede recordar esa expresión en inglés suena igual que la palabra “silla” en español y esto facilitará que la pueda utilizar de forma fluida y natural en una conversación.

- **Elaboración:** Se basa en relacionar la nueva información con un conocimiento previo ya obtenido. En otras palabras, consiste en relacionar conocimientos entre sí. Por ejemplo, si el estudiante está aprendiendo alguna parte de la historia, podría relacionar otros conocimientos como el de geografía con esa parte de la historia.

- **Transferencia:** La estrategia de transferencia consiste en utilizar el conocimiento previo que el alumno tiene para resolver o producir una nueva tarea. Por ejemplo, si el alumno tiene conocimiento previo de cómo realizar una tarea de manera efectiva, podría utilizar ese conocimiento previo y transferirlo a la realización de esa nueva tarea. Esta estrategia se basa por supuesto en la experiencia previa para resolver o facilitar nuevas o futuras tareas.

- **Inferencia:** Se basa en usar la información disponible, el aprendizaje previo o algunas pistas para predecir, adivinar significados o encontrar las respuestas. En otras palabras, utilizar la información que disponemos o ya sabemos para suponer el significado de algo nuevo. Por ejemplo, el estudiante se puede encontrar en un texto en inglés con nuevas palabras. Por lo tanto, el estudiante puede utilizar esta técnica para suponer o adivinar lo que esas palabras significan utilizando el contexto y la información que tiene. También puede ser utilizada de igual manera a la hora de escuchar un diálogo en inglés, donde no entiende el significado de alguna palabra, pero por el contexto puede deducir lo que significa.

- **Resumir:** La estrategia de resumir consiste en hacer un resumen, ya sea mental o escrito, de la información adquirida. Es sin duda una de las estrategias más utilizadas en cualquier materia y seguramente una de las más antiguas. Por lo tanto, no puede obviarse como una estrategia efectiva a la hora de adquirir una lengua extranjera. Por ejemplo, el alumno puede resumir la información importante de un tema para poder estudiarlo con más facilidad.
- **Recombinar:** El objetivo es construir o crear unidades de lenguaje cada vez más grandes combinando de distinta forma los elementos que ya hemos aprendido. Por ejemplo, si el alumno ha aprendido algunos conectores puede crear frases más largas y con significado. En otras palabras, el alumno podría producir, sabiendo el uso y significado de conectores como “because” y “and”, una frase como “I visited a friend because I was bored, and then we went to the cinema” en vez de frases más simples como “I visited a friend”, “I was bored” o “We went to the cinema”.
- **Traducir:** Esta es una estrategia que ha generado alguna que otra controversia. Principalmente, porque hay investigadores que están a favor y otros en contra en la utilización de la primera lengua o lengua materna como base para la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. Lejos de entrar en valoraciones sobre si se debe usar o no, es una estrategia que se utiliza frecuentemente y con buenos resultados sobre todo en estudiantes de edades más avanzadas cuando tienden inconscientemente a utilizar su lengua materna como base. Por ejemplo, el estudiante puede utilizar esta estrategia con expresiones que usa frecuentemente en su lengua y traducirlas al inglés con el objetivo de ganar fluidez a la hora de hablar. Además, puede incluir palabras nuevas en inglés con su correspondiente traducción con el objetivo de recordarlas y poder utilizarlas con mayor facilidad en el futuro.
- **Contextualizar:** La estrategia de contextualizar consiste en la utilización de un contexto real para la utilización de lo que estamos aprendiendo. Es decir, facilitar al alumnado una situación o contexto donde puedan poner en práctica el idioma. Por ejemplo, el uso de una conversación telefónica en el aula donde los alumnos puedan poner en práctica el vocabulario aprendido sobre conversaciones telefónicas, o simplemente utilizar una nueva palabra en una

frase para darle un contexto real. Es una estrategia muy efectiva y necesaria ya que el aprendiente necesita utilizar un contexto para el nuevo contenido que está adquiriendo. En otras palabras, un contexto puede facilitar al estudiante a recordar lo que ha aprendido.

- **Sustituir:** Consiste en seleccionar, elegir o usar un método diferente para la consecución de una tarea. Es decir, revisar el plan establecido y dar otro enfoque diferente para poder completar la tarea. La estrategia de sustituir puede ser aplicada en cualquier tarea. Por ejemplo, el alumno se encuentra en medio de una conversación en inglés y no sabe cómo se dice o se pronuncia una palabra determinada que necesita utilizar en ese momento. En este caso, el alumno opta por sustituir esa palabra por otra, ya sea utilizando un sinónimo o explicando la palabra con una definición de la misma. Esta estrategia también es muy útil a la hora de afrontar una producción escrita en inglés puesto que en ocasiones el alumno se atasca en un punto y no sabe cómo continuar. Mediante esta estrategia el alumno revisa el plan establecido y le da otro enfoque diferente, permitiéndole terminar la tarea de forma satisfactoria. Ya que la práctica que presentamos en este trabajo de investigación tiene como base principal la producción escrita en inglés, esta estrategia es muy pertinente para el propósito de lograr una narración bien elaborada y creativa.

4.3. ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS: TAREAS EN GRUPO.

Las estrategias socioafectivas son el tercer grupo de clasificación de las estrategias de aprendizaje que proponen O'Malley y Chamot para la adquisición de una lengua extranjera. Estas estrategias se fundamentan básicamente en las decisiones y formas de comportamiento de los estudiantes con el fin de reforzar la influencia favorable de los factores afectivos y sociales en el aprendizaje. Es decir, por el lado afectivo o personal, estas estrategias tratan de regular favorablemente las emociones, la motivación y la actitud para el aprendizaje. Por otra parte, en su vertiente social, estas estrategias buscan la interacción con otros estudiantes con el objetivo de incrementar el contacto con la lengua y potenciar sus efectos positivos en el aprendizaje.

Estas estrategias son de vital importancia ya que el aprendizaje de una lengua extranjera no solamente se realiza a partir de procesos cognitivos. Es evidente que factores como las emociones, la actitud, la motivación y las aspiraciones del estudiante juegan un rol importante en la vida del estudiante, y más aún a la hora de aprender un nuevo idioma, ya que es un proceso largo que requiere un gran esfuerzo. En otras palabras, si el estudiante no tiene motivación o no sabe controlar sus emociones, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se puede hacer muy tedioso o puede incluso llegar a fracasar.

El currículo de nuestra comunidad autónoma menciona de la importancia de usar las estrategias socioafectivas de la siguiente manera:

Las estrategias sociales y afectivas son también un aspecto fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera: aprender a motivarse, cooperar en las tareas, desarrollar el entendimiento entre culturas, tener conciencia sobre aquello que se desconoce, pedir aclaraciones, preguntar, observar una actitud positiva frente al estudio, adquirir la suficiente autoconfianza a través del planteamiento de metas asumibles o valerse de la música y del sentido del humor para establecer y mantener contacto con otras personas constituyen elementos que deben ser incorporados al proceso de aprender a aprender a lo largo de toda la vida (Consejería, "Decreto 83" 18237).

Las estrategias socioafectivas pueden aplicarse a un gran número de tareas. Por lo general, las estrategias socioafectivas suelen incluir actividades que buscan superar inhibiciones y bloqueos del estudiante en el uso de la nueva lengua. Además, estas estrategias buscan la cooperación entre estudiantes de la misma lengua con el fin de poner en práctica el aprendizaje adquirido y usar la nueva lengua, así como desarrollar

actitudes positivas frente las diferentes convenciones sociales relacionadas con la cultura propia y la de la nueva lengua.

Entre las estrategias de aprendizaje socioafectivas destacan:



- **Preguntar para clarificar:** Sin lugar a dudas ésta es una de las estrategias más utilizadas por los alumnos en cualquier contexto educativo. Preguntar a un profesor o a algún compañero para resolver dudas, verificar la información, pedir que repita lo explicado porque no lo ha entendido o pedir un ejemplo extra son algunos de sus usos más comunes dentro de un aula. Para la adquisición de una segunda lengua esta estrategia es fundamental puesto que el aprendiente siempre va a necesitar un guía en su proceso de aprendizaje. Este es sin duda uno de los papeles principales que un profesor debe potenciar en clase, pero también los alumnos pueden sacar provecho del aprendizaje cooperativo preguntando a los compañeros.
- **Cooperación:** La cooperación entre el alumnado es fundamental y los nuevos contextos de aprendizaje se están inclinando a un aprendizaje cooperativo, desbancando al antiguo sistema donde el profesor se limitaba a enseñar y el alumno a aprender. Con esta estrategia se pretende buscar el apoyo y la cooperación entre los estudiantes. En otras palabras, el trabajo en equipo. Por ejemplo, trabajar con compañeros para la realización de un trabajo, revisar juntos una tarea o recibir una valoración de un compañero con aspectos a mejorar, entre otras muchas posibilidades. Cooperar con los compañeros es muy efectivo para el aprendizaje de una lengua extranjera ya que los estudiantes, aparte de mejorar, se motivan muchísimo más haciendo una tarea con un compañero que trabajándola de forma individual. Esta es sin duda la estrategia más utilizada en esta investigación ya que nuestra tarea final tiene como objetivo final la creación de una historia de forma cooperativa.

- **Automotivarse:** Esta estrategia consiste en hablarse a uno mismo para motivarse con mensajes positivos. Se utiliza regularmente para tranquilizarse y reducir la ansiedad. Son esos mensajes que internalizamos en nuestro cerebro, o incluso en voz alta, para darnos ánimos o calmarnos cuando vemos que los nervios empiezan a aflorar. Por ejemplo, esta estrategia puede ser utilizada antes de un examen o para la realización de una presentación en inglés delante de toda la clase. Utilizando esta estrategia el alumno puede unos minutos antes automotivarse con frases positivas que le ayuden a reducir sus nervios y poder así realizar su presentación con mejores resultados. Es una estrategia que no es muy utilizada o que muchas veces los alumnos se olvidan de utilizar. Por lo tanto, esta estrategia debería enseñarse y utilizarse por parte del profesorado antes de cualquier actividad que pueda suponer ansiedad para el alumnado.

- **Autorrecompensarse:** Esta estrategia también busca activar y jugar con el aspecto motivacional del estudiante. Se basa principalmente en motivarse a uno mismo y recompensarse por el trabajo bien hecho o el cumplimiento de una tarea. La autorrecompensa no solamente está relacionada con cosas materiales, sino que también implica frases motivacionales que el alumno puede decirse a sí mismo cuando ha cumplido un objetivo. Es sin duda una de las cosas más importantes que desgraciadamente se usa poco en el aula. Trabajar el aspecto motivacional, como ya mencionamos anteriormente, es muy importante en cualquier ámbito de la vida y, por lo tanto, lo es también a la hora de enfrentarse a la dura tarea de aprender un nuevo idioma donde puede haber frustraciones por el camino. Esta autorrecompensa también debe darse por parte del profesor a sus alumnos. De hecho, muchas veces en la enseñanza secundaria se puede observar cómo el profesor solamente hace valoraciones cuando el alumno hace algo mal y no lo recompensa con alguna frase motivacional cuando el alumno hace algo bien.

5. IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EN LA UNIDAD “WRITING STORIES”.

Este capítulo estará íntegramente dedicado a explicar la implementación de algunas de las estrategias de aprendizaje siguiendo la taxonomía de O’Malley y Chamot, que se han aplicado en una situación de aprendizaje real así como los resultados obtenidos. Aunque todas son efectivas y aplicables de una forma u otra, a la hora de adquirir una segunda lengua (L2) nos hemos centrado en aplicar aquellas estrategias que más se adecuaban a nuestra situación de aprendizaje. Es decir, dado que el tema principal de nuestra situación de aprendizaje, “Writing Stories”, se centra en escribir historias, hemos utilizado aquellas estrategias más apropiadas para este proceso. Por otra parte, dado que nuestra situación de aprendizaje se basa casi por completo en un aprendizaje cooperativo le hemos dado cierta preferencia a las estrategias socioafectivas.

5.1. PERFIL DEL ALUMNADO.

Para poder dominar con seguridad la potencial aplicación de las estrategias de aprendizaje es conveniente conocer el perfil del alumnado con el que trabajamos. Como ya hemos mencionado anteriormente en este trabajo, nuestra situación de aprendizaje ha sido puesta en práctica con alumnos de tercer año de la educación secundaria obligatoria, 3º de la ESO, aprovechando la oportunidad que la Universidad de La Laguna y el Colegio La Salle de la Laguna nos han proporcionado para poder realizar las prácticas de Máster Universitario del Profesorado correspondiente al curso 2020-2021.

Los grupos de 3º de la ESO se dividieron este curso por asignaturas optativas y, debido a una de las medidas que el colegio había adoptado para este curso debido al COVID-19, no se permitía más de veinte alumnos por clase. Por lo tanto, esto ha generado que haya tres grupos de 20 alumnos para el curso de tercero de la ESO divididos en tres grupos diferentes.² Esta situación no ha dejado de resultar beneficiosa para la puesta en práctica de nuestra unidad puesto que tuvimos la oportunidad de probarla con tres grupos distintos con un número aproximado de unos sesenta alumnos en total. Las edades de los alumnos en este curso oscilan entre los catorce y quince años por normal general. Son alumnos con un nivel de inglés normal para estas edades y

² En un curso normal sin las medidas COVID, lo lógico es que haya dos grupos de entre veinticinco y treinta alumnos por clase.

curso, si tomamos en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas, tienen un A2 de nivel como máximo.

En cuanto al centro educativo, el Colegio La Salle de La Laguna es un colegio de tipo concertado y regentado por una orden religiosa. Por lo tanto, el nivel de disciplina suele ser más apreciable por normal general que en los colegios públicos. Esto se pudo comprobar en la implementación de nuestra situación de aprendizaje puesto que el nivel de disciplina, de atención e incluso de participación fue bastante bueno. Otro aspecto importante que debemos destacar de este colegio es que los alumnos han sustituido el libro físico por el libro electrónico. Para ello, cada alumno cuenta ya con un portátil personal, con los libros en formato digital de todas las materias y con conexión a la Internet.³ Esto sin duda, se tornó muy beneficioso para nuestra situación de aprendizaje, dado que los alumnos pudieron hacer uso de las TIC para llevar a cabo sus tareas, ya sea buscando recursos e ideas que les ayuden a completar y desarrollar sus historias o a trabajar cooperativamente utilizando documentos compartidos con sus compañeros de trabajo y con el profesor.

5.2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

El Real Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias recoge en su artículo segundo la atención a la diversidad como derecho de todo el alumnado. Además, remarca “la inclusión educativa como valor imprescindible y marco de actuación que ha de regir la práctica docente y el derecho del alumnado a compartir un mismo currículo y espacio para conseguir un mismo fin, adaptado a sus características y necesidades”. (Consejería “Decreto 25” 7808).

En este sentido, la atención a la diversidad se ha tomada en cuenta durante a la realización del diseño de nuestra situación de aprendizaje “Writing Stories”, así como también durante la puesta en práctica de la misma en el Colegio La Salle de La Laguna. Es importante destacar que entre los alumnos con los que hemos realizado la implantación de la unidad solamente había un niño que presentaba trastorno por déficit de atención (TDA), el cual no requería adaptación curricular. De hecho, se ha facilitado su inclusión educativa en todo momento mediante el aprendizaje cooperativo y el

³ Los ordenadores portátiles están continuamente supervisados por el departamento de informática del colegio con el fin de evitar que los alumnos puedan darle un uso inadecuado.

alumno pudo participar normalmente y activamente en todas las sesiones y asimilar el contenido nuevo. Para la elección de un compañero de trabajo en nuestra unidad, optamos por que este alumno forme grupo con un compañero de altas capacidades lo que le ha servido para mejorar su atención. El profesor también ha estado pendiente del alumno en todo momento comprobando su evolución.

5.3. CUESTIONARIO INICIAL REALIZADO AL ALUMNADO.

Unos días antes de comenzar la nueva unidad con nuestra situación de aprendizaje consideramos la realización de un cuestionario previo con el objetivo de conocer un poco más a los estudiantes, y para saber también lo familiarizados que estaban de alguna forma con las estrategias de aprendizaje que pretendíamos introducir en nuestra unidad. Pudimos llevar a cabo dicho cuestionario con los tres grupos de tercero y para ello contamos con la aprobación de su tutora. Para realizar el cuestionario optamos por utilizar una herramienta digital dentro de la plataforma Google, con el fin de facilitar la realización del mismo al alumnado usando sus ordenadores portátiles y también a nosotros a la hora de recopilar la información, puesto que esta se genera de forma automática.

En el cuestionario inicial realizamos un total de veinticinco preguntas divididas en varias secciones. Las primeras secciones o grupos de preguntas del cuestionario estaban enfocadas a recoger información sobre la familiaridad de los estudiantes con las estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socioafectivas, y, por consiguiente, su uso en el aula. Por ejemplo, algunas de las preguntas que utilizamos se centraron en si en el colegio le habían enseñado estrategias de aprendizaje, si conocían la diferencia entre un esquema y un resumen, si les era más fácil estudiar después de haber hecho un esquema o un resumen, si hacían una lectura rápida del tema antes de estudiarlo, o si sentían que aprendían más cuando realizaban un trabajo con un compañero.⁴

En la última sección del cuestionario incluimos tres preguntas para tratar de averiguar el nivel de satisfacción o motivación que supondría el tema principal de nuestra situación de aprendizaje, escribir una historia de forma colaborativa. Las preguntas que presentamos se basaron en si se sentirían más cómodos y motivados trabajando en la creación de una narración con un compañero compartiendo sus ideas y

⁴ Ver Anexo III para ver las preguntas del cuestionario inicial completo.

su creatividad, si tenían dificultades a la hora de elaborar una narración, o si preferían escribir sobre historias y cosas que se les ocurren usando su creatividad en vez de tener que hacer una narración sobre un tema en concreto indicado por el profesor.

5.3.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL.

En este apartado incluimos los resultados más relevantes de nuestro estudio y hacemos un breve análisis de los mismos.⁵ Los resultados del cuestionario inicial han mostrado datos interesantes sobre la familiaridad de los alumnos con las estrategias de aprendizaje.

En la primera sección había tres preguntas generales, con respuesta única de sí o no, sobre las estrategias de aprendizaje con el objetivo de conocer si los estudiantes estaban familiarizados con el término. La primera pregunta era si en el colegio les habían enseñado algún aspecto de las estrategias de aprendizaje. Los resultados de esta pregunta reflejaron que un 83% de los alumnos considera que sí les habían enseñado algunas estrategias o técnicas de aprendizaje en el colegio. Este es un porcentaje bastante alto que indica que les han ido enseñando tanto en su etapa de primaria como de secundaria algunas estrategias de aprendizaje. La segunda pregunta reflejó un resultado interesante ya que el 100% de los alumnos encuestados respondieron que sí podían diferenciar entre un esquema y un resumen. Por último, la tercera pregunta consistía en conocer si sabían lo que era un mapa conceptual o mental. En este caso, más de un 70% de los alumnos estaba familiarizado con el término.

En la segunda sección del cuestionario inicial se formularon preguntas para conocer si los alumnos utilizaban estrategias cognitivas a la hora de estudiar o hacer una tarea. Optamos por incluir respuestas de nunca, a veces, casi siempre y siempre, para conocer con más exactitud el grado de frecuencia del uso de estas estrategias. Una de las preguntas y resultados más interesantes de comentar consistió en si los alumnos estudiaban directamente del libro o sus apuntes sin realizar un proceso previo de elaboración de su propio material de estudio. Los resultados reflejaron que la mayor parte de los alumnos, a veces, con un 39%, estudiaban directamente del libro o sus apuntes. Otra pregunta de esta sección refleja que un 35,6% de los alumnos encuestados, siempre o casi siempre, hacía resúmenes de los temas. En cuanto a la pregunta de si hacían una lectura rápida del tema antes de ponerse a estudiar el resultado

⁵ Véase Anexo III para comprobar los resultados completos del cuestionario inicial.

fue bastante igualado ya que el 25,4% de los alumnos reflejó que siempre hacía dicha lectura rápida pero otro 25,4% de los alumnos respondió que nunca lo hacía. Esto refleja evidentemente que hay alumnos que usan esta técnica a menudo y otros que nunca la usan. Por último, otro análisis a destacar de esta sección corresponde a la pregunta sobre si los alumnos intentaban relacionar los conceptos con alguna imagen para poder recordarlos con mayor facilidad a la hora de estudiar. Al igual que la pregunta anterior, las respuestas estuvieron muy igualadas, ya que muchos alumnos usaban siempre imágenes para recordar conceptos—un 27%—y muchos nunca usaban imágenes para tratar de recordar conceptos—un 22%.

En la tercera sección de este cuestionario las preguntas se enfocaron a conocer si los alumnos utilizaban o estaban familiarizados con algunas de las estrategias metacognitivas. También incluimos las posibles respuestas de nunca, a veces, casi siempre y siempre para conocer la frecuencia del uso de las estrategias metacognitivas. Por ejemplo, en una de las preguntas se les preguntó si distribuían el tiempo que tenían para estudiar en función de la dificultad de las asignaturas. El resultado reflejó que la mayoría de los alumnos, con un 39%, se planificaba de tal forma que dedicaba mayor tiempo a estudiar aquellas asignaturas que presentaban mayor dificultad para ellos. En otra pregunta se les preguntó si se planteaban el cambio en la forma de estudiar si no les producía buenos resultados. En esta pregunta la mayor parte de los alumnos contestó que a veces—un 39%—se planteaban cambiar la manera de estudiar cuando no obtenían el resultado esperado. Por último, se les preguntó si para prepararse los exámenes, pensaban en posibles preguntas que el profesor podría hacer según lo estudiado. El resultado mostro que la mayor parte de los alumnos, con un 32%, siempre anticipaba las posibles preguntas que el profesor podía realizar de acuerdo con lo estudiado.

En la cuarta sección, realizamos preguntas que tienen que ver con el aprendizaje grupal o cooperativo para conocer un poco más sobre el uso de las estrategias socioafectivas. También utilizamos el mismo sistema de respuestas que en las secciones dos y tres con respuestas de nunca, a veces, casi siempre y siempre. Una de las preguntas—la cual es interesante de analizar puesto es una de las estrategias más utilizadas en nuestra situación de aprendizaje—fue sobre si comparaban respuestas con un compañero o compañera cuando no estaban seguros de una tarea. Los resultados reflejan que no lo hacían siempre, ya que la mayoría eligió la respuesta de casi siempre. Esto puede reflejar que les gusta y tienen la intención de comparar respuestas con

compañeros, pero quizás no puedan hacerlo siempre, ya sea porque la misma tarea lo impide o el profesor no lo permite. Otra de las preguntas a destacar fue si los alumnos sentían que estaban aprendiendo más cuando trabajaban con un compañero. El resultado en esta pregunta llama la atención, puesto que no hubo una mayor cantidad de respuestas de siempre, sino que hubo un empate entre el a veces y el casi siempre con un 32,2% de los votos. Esto refleja que los alumnos no siempre sienten que aprenden más trabajando al lado de un compañero de manera cooperativa, pero si refleja que aprenden o prefieren trabajar con un compañero ya que la respuesta de nunca solamente fue votada con un 8,5%. Por último, otra pregunta interesante fue la de si les gustaba pedir una opinión a los compañeros de los trabajos realizados para tener una retroalimentación. El resultado de esta pregunta reflejó que no siempre, ya que un 33,9% de los alumnos encuestados contestó que a veces y casi siempre les gusta pedir opinión a los compañeros sobre los trabajos realizados.

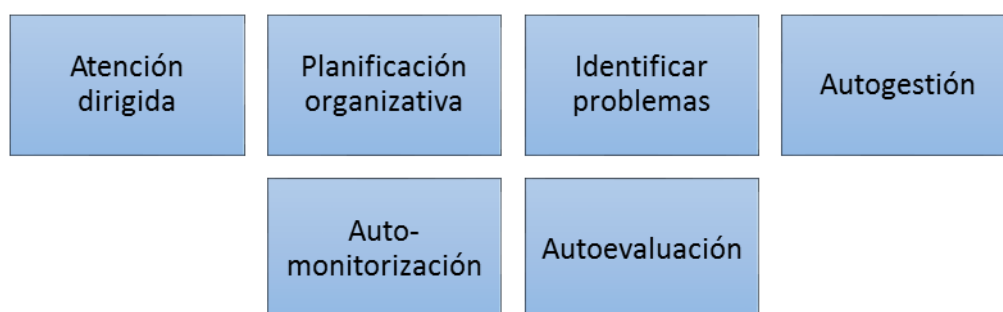
En la última sección, realizamos tres preguntas para conocer el nivel de aceptación que supondría la inclusión de una actividad final centrada en escribir historias de manera cooperativa con un compañero o compañera. En este caso las posibles respuestas eran de sí o no. La primera pregunta trataba de conocer si tenían dificultades a la hora de escribir un texto en inglés—la producción escrita—para saber si era un aspecto que tenían que mejorar o no. El 50,8% respondió que no tenían dificultad para escribir en inglés, mientras el resto—que es un porcentaje importante del alumnado—sí presentaban dificultades a la hora de escribir en inglés. Por lo tanto, estos resultados reflejan que prácticamente la mitad de los alumnos necesitan trabajar y mejorar la producción escrita del inglés. La segunda pregunta se relacionaba con que si los alumnos preferían escribir usando su propia creatividad y su propio tema, sin tener que hacer una actividad escrita sobre un tema impuesto. El resultado aquí reflejó que una mayoría aplastante de alumnos, con un 73,3%, prefiere escribir sobre temas que se les ocurren para poder usar su imaginación y creatividad. En este caso, nuestra actividad final de escribir historias resultó perfecta para que los alumnos pudiesen usar toda su imaginación, creatividad y sentirse libres de escribir las historias sobre el tema que quisiesen. Por último, la última pregunta trataba de conocer si los alumnos se sentirían más cómodos haciendo esta actividad final de escribir una historia con un compañero compartiendo sus ideas y creatividad. El resultado ha reflejado que también la mayoría de los alumnos encuestados, con un 72,9%, prefería realizar esta actividad con un

compañero. Por lo tanto, esto no nos deja lugar a dudas que nuestra unidad “Writing Stories” con nuestra actividad final de escribir una historia cooperativa encaja perfectamente dentro de las expectativas y gustos de los alumnos.

En conclusión, la encuesta ha reflejado que muchos alumnos están familiarizados en los tres tipos de estrategias de aprendizaje y en su uso. Por otra parte, también refleja un gran número de alumnos que necesitan conocer más las estrategias y saber implementarlas.

5.4. IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS EN EL AULA CON LA UNIDAD “WRITING STORIES” Y SUS RESULTADOS.

En este apartado procederemos a describir las estrategias de aprendizaje metacognitivas dentro de la clasificación propuesta por O’Malley y Chamot en su libro que más se aplicaron, así como los resultados que hemos obtenido en el aula durante la implementación de nuestra situación de aprendizaje “Writing Stories”. Dichas estrategias han jugado un papel fundamental en esta unidad puesto que nuestra actividad final requería un montón de planificación ya que—como hemos mencionado en anteriores ocasiones—los alumnos tenían que crear una historia de manera cooperativa. En este sentido, estrategias metacognitivas como la planificación organizativa, la identificación de problemas, la autogestión, la automonitorización, la autoevaluación y por supuesto la atención dirigida han sido las estrategias metacognitivas más utilizadas en esta unidad. A continuación, procederemos a explicar cómo ha sido la utilización de cada una de ellas y los efectos que han producido.



La atención dirigida se utilizó de manera significativa entre los alumnos a la hora de atender a las explicaciones del profesor. En la unidad hemos introducido nuevo contenido—como el uso de conectores o los pronombres relativos para formar oraciones más largas, entre otros. De hecho, la atención dirigida fue fundamental para que los alumnos pudieran atender solamente las explicaciones del profesor evitando así algún ruido o distracción externa—como pudiera ser un alumno hablando con otro compañero en el momento que el profesor explicaba algo importante. Esta atención dirigida fue de vital importancia cuando el profesor explicaba o daba las pautas para la realización de una tarea y por supuesto de la actividad final. Los resultados con el uso de esta estrategia fueron los esperados, puesto que los alumnos en su mayoría prestaban su total atención cuando el profesor explicaba alguna cosa. Sin embargo, tuvimos que pedir guardar silencio y recordarles a los alumnos la importancia de atender en momentos clave en algún grupo al haber grupos más ruidosos que otros.

La estrategia de planificación organizativa también ha jugado un papel fundamental durante el desarrollo de nuestra unidad puesto que los alumnos han tenido que organizarse para poder producir la tarea final en el plazo establecido. Al ser una historia cooperativa con otro estudiante la organización se tornó si cabe más importante puesto que los alumnos han tenido que poner sus ideas en orden, organizando así las acciones que iban ocurriendo en sus historias y sus personajes. Antes de esta actividad final, los alumnos tuvieron la oportunidad de practicar con algunas actividades previas. Por ejemplo, la actividad de la sesión 5, “Sequence It”, consistía en que los alumnos pudieran hacer una historia corta de un párrafo con unas imágenes que el profesor les había dado a cada pareja. Por lo tanto, los alumnos tuvieron que ir organizando la secuencia de acontecimientos en su historia de acuerdo a las imágenes. Los resultados de la planificación organizativa han sido también los esperados puesto que todas las parejas menos una, fueron capaces de entregar su tarea completa a tiempo de mostrando así que los alumnos por norma general son capaces de planificarse las tareas y el trabajo incluso trabajando en equipo.

La identificación de problemas también se utilizó durante la implementación de nuestra unidad. Principalmente porque algunos grupos se quedaron atascados, especialmente con la tarea final. Estos alumnos fueron capaces de identificar el problema que les impedía seguir avanzando en la tarea. Muchas veces el problema consistía simplemente en que querían utilizar expresiones o estructuras gramaticales

muy complejas para su nivel de inglés. Por lo tanto, muchos identificaron y solucionaron el problema, bien usando recursos digitales o bien utilizando vocabulario y estructuras gramaticales más simples con el fin de expresar sus ideas. Hay que destacar que muchas parejas fueron incapaces de identificar el problema que tenían y que les impedía seguir avanzando en la creación de sus historias. En estos casos, el profesor les ayudó a identificarlo y les aconsejó para que pudiesen seguir con la tarea.

La autogestión fue otra estrategia utilizada por los alumnos, ya que desde el principio se buscaba o se creaba las condiciones más favorables para su aprendizaje. Por ejemplo, a la hora de crear grupos muchos alumnos optaron por escoger al compañero con el que pensaban que podían trabajar mejor. Otros alumnos se sentaban también en una esquina un poco más alejados del resto porque sabían que podrían concentrarse y trabajar mejor sin el ruido o distracciones innecesarias de los compañeros.

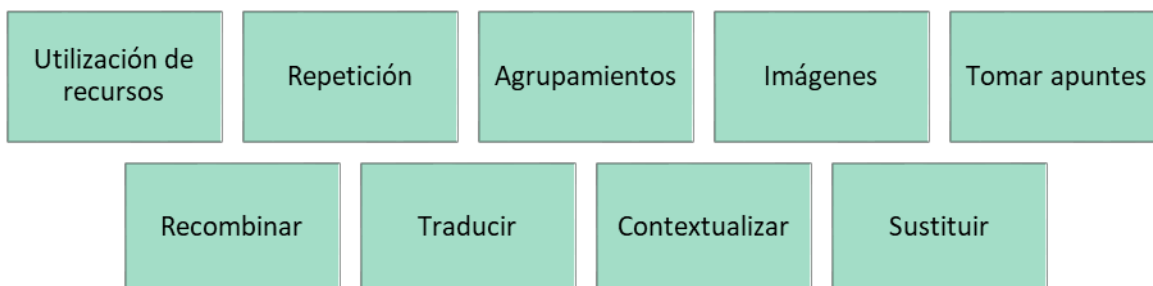
En cuanto a la estrategia de automonitorización su uso fue especialmente importante a la hora de escribir la historia para la actividad final. Los alumnos no sólo tenían que revisarla constantemente para corregir y evitar errores, sino que también para hacerla más atractiva para el lector. Por lo tanto, muchos alumnos se dieron cuenta ellos mismos de los errores de lo que ya tenían escrito o de que lo que estaban escribiendo no tenía mucho sentido. Es también cierto que, gracias a los editores de texto, los alumnos pudieron corregir muchos errores cuando tenían alguna palabra mal escrita, pero la mayoría se dio cuenta de que lo que estaban escribiendo no se entendía bien y por lo tanto reformularon la idea para hacerlo más entendible para el lector. El resultado fue muy significativo. La mayoría de los alumnos tuvo que utilizar esta estrategia a la hora de escribir sus historias ayudándoles a la realización de un buen producto final.

Otra estrategia parecida que los alumnos implementaron fue la autoevaluación. Una vez que tenían su producto final muchos hicieron autocrítica y se percataron de que podían haberla mejorado de alguna forma. En algunos casos, las historias fueron muy largas y, en otros casos, algunos alumnos entendieron ellos mismos que podían haberla alargado en algún punto determinado. Esta autoevaluación o autocrítica es muy importante para seguir mejorando la adquisición de una lengua extranjera. Definitivamente, la mejor forma de mejorar el aprendizaje de una lengua y llevar a cabo una tarea es con la práctica. En este sentido, la autoevaluación es esencial.

Se puede decir de manera categórica que la implementación de las estrategias metacognitivas propuestas por O'Malley y Chamot se utilizaron profusamente y jugaron un papel importante en la puesta en práctica de nuestra unidad al requerir la mayor parte de las actividades una buena planificación previa.

5.5. IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COGNITIVAS EN EL AULA CON LA UNIDAD "WRITING STORIES" Y SUS RESULTADOS.

Siguiendo el método que utilizamos con las estrategias metacognitivas, este apartado estará enfocado en las estrategias de aprendizaje cognitivas, que hemos podido poner en práctica en el aula con los alumnos de 3º de la ESO, durante nuestra situación de aprendizaje con el tema "Writing Stories". Si el uso de las estrategias metacognitivas era primordial en nuestra unidad, lo mismo ocurre con las estrategias cognitivas al contribuir éstas a mejorar la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento y su posterior utilización. Por lo tanto, hemos aplicado alguna de las estrategias cognitivas descritas por O'Malley y Chamot. A continuación, procederemos a comentar las estrategias cognitivas más usadas, así como también los resultados y valoraciones correspondientes.



La utilización de recursos fue una de las estrategias cognitivas más utilizadas por los alumnos sobre todo a la hora de realizar la tarea final. La mayoría de los recursos que han utilizado han sido digitales, ya sea diccionarios o páginas donde los alumnos podían encontrar vocabulario e ideas para poder incluir en sus historias. También utilizaron el libro digital del curso donde podían también encontrar vocabulario y estructuras gramaticales interesantes para incluir en sus historias. Al contar cada alumno con un ordenador portátil, la utilización de recursos digitales se tornó imprescindible al

no servirse estos alumnos de 3º de la ESO de los denominados libros físicos. Junto a ello, nos percatamos de que muchos alumnos también aprovechaban sus cuadernos puesto que en ellos tenían apuntes y anotaciones que habían ido recopilando durante todo el curso. No cabe duda que la utilización de variados recursos ayudó a la totalidad de los alumnos a la realización de las actividades de la unidad y contribuyó positivamente al aprendizaje de la lengua inglesa.

La repetición fue una estrategia también utilizada por los alumnos, sobre todo en la realización de nuestra actividad final ya que muchos alumnos la repitieron varias veces con el objetivo de mejorarla. Es una estrategia muy efectiva cuando se trata de mejorar un idioma y, lamentablemente, no la utilizaron todos los alumnos seguramente porque repetir un texto escrito varias veces requiere mucho tiempo. Por lo tanto, solamente hicieron uso de ella aquellos alumnos que estaban más avanzados con la actividad y que tenían un nivel de inglés superior al del resto.

Todos los alumnos emplearon la estrategia de agrupamientos cuando introdujimos vocabulario nuevo. Por ejemplo, presentamos como contenido nuevo los conectores de secuencia y los alumnos dedicaron un espacio de su cuaderno para agrupar todos los conectores de secuencia que hemos visto en la unidad—“first”, “then”, “after that”, “next” o “finally”. También se sirvieron de los agrupamientos para apuntar vocabulario referente a historias. Esta estrategia funcionó muy bien en los tres grupos de 3º de la ESO, ya que la totalidad de los alumnos emplearon los agrupamientos para aprenderse mejor las palabras nuevas que vieron en la unidad y mostraron fluidez a la hora de usarlas.

En cuanto al uso de la estrategia de imágenes, los alumnos explotaron el uso de imágenes mentales, reales o visuales a la hora de plasmar sus ideas en las historias. Por ejemplo, también se utilizó en la actividad de la sesión 6, “Brainstorming of Adjectives”, donde los alumnos tenían imágenes reales proyectadas teniendo que emplear y añadir adjetivos que representasen a esos personajes. Por lo tanto, si veían la imagen de una persona con sobrepeso, les ayudaba a pensar o recordar la palabra inglesa “overweight”. Por el contrario, si un alumno no sabía el significado de la palabra “overweight” al ver la imagen de la persona con sobrepeso y ese término a su lado le ayudaba a entenderla. Con estas evidencias, podemos afirmar que el uso de esta estrategia ha sido positiva para los alumnos.

Otra estrategia que hemos aplicado, y que no debemos obviar puesto que se trata de una de las más antiguas y conocidas, fue la de tomar apuntes. Durante la unidad hubo muchas ocasiones en donde los alumnos tomaron apuntes, sobre todo cuando presentábamos contenido nuevo. Notamos que lo que más apuntaron los alumnos fueron palabras nuevas pero usadas dentro de frases, generalmente las frases ejemplos. Además, es importante remarcar que muchos alumnos optaron por tomar apuntes en el ordenador en vez de sus cuadernos, puesto que estos alumnos estaban ya acostumbrados a hacerlo todo en el ordenador. En este caso, animamos a los alumnos a utilizar más el cuaderno puesto que es mejor tener todos sus apuntes en el mismo sitio y siempre accesible.

La estrategia de recombinar se puso en práctica básicamente con los conectores que enseñamos a los alumnos en la unidad. Muchas veces, los alumnos escribieron frases cortas porque no sabían cómo unir las frases e ideas. Por lo tanto, con la adquisición de los conectores fueron capaces de ir recombinando las frases para hacerlas cada vez más largas. Por ejemplo, los alumnos fueron capaces de recombinar dos frases separadas en inglés, como “I’m learning English” y “I like it”, en una sola creando así “I’m learning English because I like it” o “I’m learning English and I like it”.

Una de las estrategias cognitivas más utilizadas por los alumnos fue la de traducción. Muchas veces se quedaban atascados con una palabra o frase y necesitaban traducirla a su idioma para poder utilizarla en inglés. Por lo tanto, muchas veces los alumnos se sirvieron de los diccionarios o bien preguntaron al profesor o a algún compañero cómo se decía en inglés una palabra o frase. Intentamos que no abusasen tampoco de esta estrategia, y que solamente recurriesen a ella cuando no pudiesen utilizar algún sinónimo o expresar sus ideas con el vocabulario que ya dominan. Por otro lado, consideramos esta estrategia como un buen recurso para completar sus actividades, especialmente la actividad final de crear una historia, donde muchas veces los alumnos necesitaban plasmar su imaginación usando palabras que desconocían por completo en inglés.

La estrategia de contextualizar resultó muy efectiva durante la elaboración de nuestra unidad. Introdujimos nuevo vocabulario y los alumnos tuvieron que crear ejemplos con esas palabras nuevas utilizando un contexto determinado. Además, también intentamos desarrollar varias prácticas orales en las sesiones. El objetivo fue

que los alumnos pudiesen utilizar ese nuevo vocabulario en un contexto determinado para que pudieran recordar y utilizar lo aprendido con más facilidad.

La última estrategia cognitiva que los alumnos utilizaron con frecuencia durante la unidad fue la estrategia de sustitución. Muchas veces los alumnos, a la hora de escribir sus historias, querían utilizar palabras o expresiones complicadas que en español tenían sentido, pero que no tenían un equivalente en inglés. Por lo tanto, les explicamos la importancia de esta estrategia para que no se quedaran atascados en el trabajo. Es una estrategia que es incluso más importante a la hora de la interacción oral, puesto que podemos sustituir una palabra que no sabemos por otra que sí sabemos y así ganar fluidez. En la parte oral los alumnos fueron capaces de usar esta estrategia ya que al final de la unidad los alumnos tuvieron que leer sus historias y responder las preguntas de los compañeros. De este modo, muchas veces sustituían palabras que querían decir y que no sabían por otras que sí sabían o simplemente las explicaban de otra forma.

En definitiva, el uso de las estrategias cognitivas estuvo presente durante todas las actividades de nuestra unidad de una forma o de otra. Hemos mencionado aquellas que los alumnos emplearon con más frecuencia pero, sin duda, todas las estrategias mencionadas por O'Malley y Chamot en su estudio son efectivas a la hora de adquirir una segunda lengua (L2).

5.6. IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SOCIOAFECTIVAS EN EL AULA CON LA UNIDAD "WRITING STORIES" Y SUS RESULTADOS.

En este apartado presentamos las estrategias de aprendizaje socioafectivas propuestas por O'Malley y Chamot que han sido aplicadas en el aula y sus resultados. Esta clase de estrategias de aprendizaje ha sido, sin lugar a dudas, la más utilizada durante toda nuestra situación de aprendizaje, puesto que nuestro tema "Writing Stories" estaba bastante enfocado al trabajo cooperativo entre los alumnos. Dentro de las cuatro estrategias socioafectivas que podemos encontrar en la taxonomía de O'Malley y Chamot, el preguntar para clarificar y la cooperación han sido las más usadas durante toda nuestra situación de aprendizaje. Sin embargo, las otras dos estrategias de auto-motivación y auto-recompensa también han sido aplicadas indirectamente. A

continuación, explicaremos el uso de estas estrategias en nuestra unidad y los resultados que hemos obtenido.



El preguntar para clarificar fue una de las estrategias socioafectivas más utilizadas por los alumnos de 3° de la ESO del Colegio La Salle de La Laguna durante toda la unidad. Esta estrategia básicamente consistía en que los alumnos preguntaban al profesor las cosas que no entendían pero, gracias a que la mayoría de actividades de la unidad requerían el trabajo cooperativo con un compañero, muchas veces el preguntar para clarificar se realizaba entre los propios alumnos. Es decir, un alumno le preguntaba dudas a otro compañero y juntos trataban de resolver las dudas. Si la duda persistía era entonces cuando preguntaban al profesor.

Muchas de las preguntas para clarificar dirigidas al profesor se produjeron al comienzo de una actividad donde algunos alumnos no habían entendido con exactitud lo que tenían que hacer. También hubo preguntas al profesor al explicar un nuevo contenido, como el uso de conectores o la diferencia entre los adjetivos que terminan en -ed y en -ing en inglés.

Donde más se utilizó esta estrategia fue en la actividad final donde los alumnos tuvieron que escribir una historia cooperativa, ocupando esta actividad prácticamente dos sesiones. Esto también se produjo porque preferimos dar mucha libertad a la hora de crear las historias, ya que los alumnos podían decidir aspectos como el tema principal de sus historias, sus personajes y también la extensión de la misma al no haber un mínimo o un límite de palabras. Esto ocurrió con los tres grupos de 3° de la ESO. Estos alumnos estaban acostumbrados a unas pautas claras a la hora de realizar una actividad final. Sin embargo, cuando tuvieron total libertad muchos de ellos necesitaron algún tipo de clarificación. En otras palabras, necesitaban pautas más precisas a la hora de completar la tarea final. En consecuencia, el profesor tuvo que estar continuamente yendo de grupo en grupo y resolviendo las dudas que entre sus miembros no podían resolver.

Muchas de las dudas que tenían los alumnos eran básicamente sobre el significado de algunas palabras o la traducción del español al inglés de las mismas. En este caso, se hizo hincapié en que utilizaran recursos en línea, tales como los diccionarios. También, a que intentasen hacer uso de sinónimos u otra forma de expresar las ideas cuando no sabían cómo decir una palabra en inglés.

Es importante remarcar que muchas veces durante las preguntas al profesor utilizaron su lengua materna: el español. Esto se debe a que el nivel de inglés de los alumnos de 3º de la ESO era insuficiente para poder realizar preguntas sobre aspectos o dudas que requerían más conocimiento y dominio de la lengua inglesa. En estos casos, el profesor intentó que los alumnos usasen el inglés. No obstante, en muchas ocasiones se hizo necesario usar el español para asegurarse de que los alumnos entendían el mensaje y no se quedaban con la duda y así impedirles seguir con la actividad. El uso de la lengua materna para la adquisición de una segunda lengua es también un recurso totalmente válido e imprescindible muchas veces en el aula. Siempre habrá diferencia de niveles entre los alumnos. Tendremos a aquellos que no necesitan usar su lengua materna o usarla lo menos posible a la hora de preguntar dudas al profesor y habrá otros que requieran el uso de su lengua materna más a menudo. También hay que señalar que algunos alumnos aprovecharon las tutorías semanales del profesor o el uso del correo electrónico para preguntar o aclarar dudas.

Por último, el desarrollo de la actividad final requirió una supervisión y una retroalimentación por parte del profesor al finalizar las sesiones. Esto se pudo llevar a cabo fácilmente gracias al uso de las tecnologías, ya que los alumnos trabajaron con un documento de trabajo, compartido también con el profesor, en la plataforma Google Docs. Muchas de las preguntas también requerían clarificación de algunos aspectos de esa retroalimentación.

Se puede apuntar de manera concluyente que la estrategia de preguntar para clarificar fue bastante utilizada por los tres grupos de 3º de la ESO, tanto para resolver dudas sobre cómo hacer alguna actividad como para preguntar cómo podían escribir palabras o frases en inglés. Aquellos alumnos con más nivel de inglés la usaron menos que aquellos con menos nivel. En ambos casos, el preguntar para clarificar fue muy efectiva durante el desarrollo de toda la unidad puesto que, en la inmensa mayoría de los casos, el preguntar para clarificar al profesor o a un compañero les ayudó a poder resolver dudas y completar sus tareas.

En cuanto a la estrategia de cooperación hay que destacar que ha sido la más empleada de los tres grupos de estrategias de aprendizaje puesto que, como ya hemos mencionado, prácticamente todas las actividades de nuestra unidad se diseñaron para trabajar de manera cooperativa. No cabe duda de las ventajas del trabajo cooperativo en la enseñanza del inglés, tal como se refleja en el currículo autonómico mencionado anteriormente, donde se insta a los profesores a trabajar la competencia social y cívica.

El ejemplo más destacado del uso y trabajo de esta estrategia de cooperación fue sin duda la actividad final de nuestra unidad, la cual consistía en crear y escribir una historia de manera cooperativa. Durante el desarrollo de esta actividad final los alumnos tuvieron que ejercitar su imaginación, ayudarse mutuamente, compartir y respetar las ideas del compañero, y llegar a un acuerdo para poder finalizar la actividad final. Dicha actividad final fue parte de la evaluación final de la unidad y fue sustitutoria de un examen. Es importante destacar también que al final de la unidad los alumnos debían hacer una valoración del compañero y ponerle una nota. Esto se hizo para motivar a los alumnos a trabajar por igual evitando que uno de los dos no trabajase.

Durante todo el trabajo cooperativo de la unidad optamos por crear grupos de dos alumnos con el objetivo de trabajar por parejas.⁶ El resultado demostró que fue una buena alternativa, puesto que es más fácil controlar grupos de dos personas que grupos de mayor número. Además, el ruido generado por grupos de más de dos personas podría haber sido mucho mayor y esto podría distraer la atención de los demás grupos.

Por norma general, los alumnos se mostraron muy sociables y respetuosos con los demás compañeros. En ningún momento hubo un ambiente de hostilidad o faltas de respeto entre ellos. Se generó un buen ambiente en el aula gracias al trabajo cooperativo e incluso hubo tiempo para el humor en clase. Por ejemplo, en la novena sesión de la unidad con la actividad, “Same Story, Different Ending”, se generó un buen ambiente y un buen ambiente en el aula. La actividad consistió en que los alumnos tenían que buscar un final, colaborando con un compañero, para una historia que era la misma para todas las parejas, generando así finales muy diferentes y a veces descabellados. Los alumnos se organizaron muy bien e, incluso en las últimas sesiones, se acomodaban prácticamente ellos mismos para la tarea final, sin que el profesor estuviera interviniendo todo el tiempo. Han tenido que usar la cooperación hasta el final ya que,

⁶ También se dio el caso de un grupo de tres alumnos cuando el número total de los alumnos en la clase era impar.

aparte de escribir la historia cooperativamente, la han tenido que leer juntos de tal modo que cada alumno leía una parte de su historia. Hay que valorar que durante la lectura de las historias los alumnos han respetado totalmente el turno de los compañeros y han escuchado con total atención las historias que estos habían creado.

En definitiva, hemos constatado que el resultado de trabajar cooperativamente en el aula fue muy positivo. Los alumnos se mostraron mucho más motivados al trabajar con un compañero que trabajando por su cuenta. Es cierto que se genera más ruido en el aula y que el profesor debe estar atento para que todos los grupos estén trabajando y usando el idioma inglés, pero el resultado es muy satisfactorio.

En cuanto a la automotivación y a la autorrecompensa, se ha producido de manera que tanto el compañero de trabajo como el profesor han estado pendientes de motivar y de recompensar el trabajo bien hecho. Por ejemplo, para darle un extra de motivación más hemos incluido unos premios⁷ para las mejores historias y al finalizar la lectura de todas las historias, tanto los alumnos como el profesor tenían que votar a los ganadores. Para la entrega de premios también dedicamos gran parte de la sesión, así como a la lectura de las mismas. Al finalizar cada lectura, aplaudimos y dedicamos palabras positivas siempre centrándonos en recompensar y valorar su trabajo.

⁷ Los premios consistieron en algún material escolar para la mejor historia, segunda mejor historia y tercera mejor historia.

6. DIFICULTADES Y ASPECTOS DE MEJORA.

No cabe duda de que las principales dificultades que hemos experimentado con la implementación de nuestra unidad, al aplicar las estrategias de aprendizaje que hemos seleccionado, estuvieron provocadas por la organización y seguimiento de las normas relacionadas con el protocolo a seguir del Covid-19. Algunas de las actividades se debieron modificar ligeramente para cumplir con estas normas. No obstante, pudimos llevar a cabo la implementación de todas las sesiones con casi total normalidad.

Por otra parte, las actividades que llevamos a cabo en esta unidad se pueden completamente adaptar para realizarlas en línea, ya que la mayoría de las actividades están diseñadas para ser realizadas utilizando un ordenador u otro dispositivo digital. Por lo tanto, no habría mayor dificultad en realizar la unidad de forma telemática. Sin embargo, no existe ninguna duda que el trabajo cooperativo que propone la unidad se disfruta más y produce mejores resultados de modo presencial.

Otra dificultad importante que advertimos durante el desarrollo de esta unidad es el hecho de que los alumnos están totalmente acostumbrados a trabajar y hacer todo de manera digital con su ordenador. El problema era cuando tenían que realizar alguna tarea con la libreta tradicional y el bolígrafo, puesto que el trabajo se ralentizaba en exceso. La conclusión que hemos obtenido es que estos alumnos tendrán sin duda muchas dificultades si siguen esta tendencia de usar solamente dispositivos digitales, puesto que en el futuro se podrían enfrentar a ciertas situaciones de dificultad si no tienen la posibilidad de acceder a este tipo de aparatos y a su conexión de la Internet.

En cuanto a los aspectos de mejora, muchos de ellos los hemos recogido de los propios alumnos. Hemos incluido un cuestionario de valoración final de la unidad que mostramos en la próxima sección de este trabajo.

Uno de los aspectos o cosas para mejorar la unidad es posiblemente la inclusión de algún tipo de glosario en línea, donde los alumnos tengan que incluir las palabras nuevas que han tenido que buscar para escribir sus historias. Esto sería muy interesante ya que la cantidad de palabras que los alumnos han tenido que buscar ha sido bastante significativa, y con dicho glosario los otros alumnos se pueden aprovechar también de la búsqueda de sus compañeros para compartir las palabras nuevas.

Otro aspecto a tener en cuenta y, que muchos alumnos recomendaron, es alargar la actividad de la tarea final. Muchos alumnos consideraron insuficiente el tiempo propuesto para la actividad final. En este sentido, sería conveniente diseñar algunas actividades extras para los alumnos más avanzados que finalicen la actividad antes de tiempo. Este aspecto se debe tener en cuenta para la formación de grupos en el futuro, puesto que siempre existen alumnos que terminan mucho antes que el resto. Otra de las mejoras a implementar en nuestra actividad final es la creación o indicación de unas pautas más claras y concisas para realizar esta actividad. Es decir, crear unas normas más claras ya que, por ejemplo, las historias de algunos alumnos eran excesivamente más largas que las de otros. Esto ha generado una especie de desigualdad y sería bueno establecer un límite de palabras en esta actividad.

Casi el cien por cien de las actividades fueron diseñadas para llevarlas a cabo con el ordenador y con conexión a la Internet. Esto sin duda puede ser un problema si en algún momento fallasen las redes digitales en el aula, ya que no sería posible completar la sesión correspondiente. En este caso, sería conveniente tener algunas actividades extra preparadas por si en alguna sesión no pudiéramos hacer uso de la tecnología en el propio aula.

Los alumnos también han demandado alguna de las sesiones externas al aula. El colegio contaba con unas instalaciones y unos jardines magníficos. Por ejemplo, muchos demandaban que se podría leer las historias en el jardín para crear un ambiente más agradable que el que existía dentro del aula. El problema es que, al necesitar una conexión a la Internet y a los ordenadores, es difícil abandonar el aula. Sin duda, esto podría ser una de las desventajas de la unidad que, sin embargo se podría solventar con conexiones apropiadas de largo alcance. Seguramente se podría llevar a cabo en próximas ocasiones. Alternativamente, se podría imprimir todas las historias y que los alumnos las lean en espacios abiertos como si fuesen cuentacuentos.

En definitiva, han sido muchas las propuestas para mejorar la unidad que hemos recibido por parte de los alumnos y otras que nos hemos dado cuenta con el funcionamiento de las actividades. Esto es sin duda positivo puesto que siempre hay que estar abierto a posibles mejoras y a escuchar lo que los alumnos demandan.

7. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN REALIZADO AL ALUMNADO.

Un día después de la implementación y puesta en práctica de nuestra situación de aprendizaje consideramos oportuno la realización de un corto cuestionario final. Se confeccionó basado en diez preguntas para saber el nivel de satisfacción final del alumnado. El procedimiento fue exactamente el mismo que el cuestionario inicial donde participó la casi totalidad del alumnado. También aprovechamos la herramienta de Google Forms para facilitar a los estudiantes la realización del cuestionario de manera digital utilizando sus ordenadores portátiles. Entre las preguntas incluimos preguntas de valoración general de la unidad, y también sobre si el uso de las estrategias de aprendizaje durante la unidad les ha servido para la realización de tareas y alcanzar los objetivos.

7.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE VALORACIÓN.

Los resultados del cuestionario de valoración de nuestra unidad “Writing Stories” se pueden catalogar de muy positivos en general.⁸ Por ejemplo, en la primera pregunta deseábamos conocer si lo que los alumnos aprendieron en nuestra unidad, “Writing Stories”, y en sus actividades les sirvió para practicar y mejorar su producción escrita en el futuro. Los resultados fueron muy positivos ya que una aplastante mayoría—un 60% de los alumnos encuestados—estaba totalmente de acuerdo con esta afirmación mientras que el otro 40% de los alumnos manifestó que estaba parcialmente de acuerdo con esta afirmación. Es decir, que no hubo ninguna valoración negativa a esta afirmación lo que viene a indicar que los casi sesenta alumnos que pudieron participar en la unidad y sus actividades piensan que les fue útil para practicar y mejorar su producción escrita.

Con respecto a las estrategias metacognitivas, preguntamos a los alumnos si todas las actividades de prácticas previas y la planificación les había ayudado a poder realizar la actividad final, escribir historias, de manera satisfactoria. También hubo una inmensa mayoría de respuestas positivas donde los alumnos se mostraban de acuerdo y totalmente de acuerdo con esa afirmación—con un 60% —y en parte, un 40%.

Asimismo, nos propusimos reflejar la utilidad de las estrategias cognitivas a través de dos preguntas. La primera trataba de conocer si los alumnos pensaban que el uso de algunas estrategias cognitivas, como agrupar el nuevo vocabulario que han

⁸ Véase anexo IV para cotejar todas las preguntas realizadas de este cuestionario, así como los resultados obtenidos.

aprendido en la unidad y usar un contexto, les había ayudado a recordar las palabras. El resultado fue también muy positivo, ya que prácticamente la mayoría respondió que estaba totalmente de acuerdo con esa afirmación—un 53,3%—y parcialmente un 40%. Solamente algunos votos no mostraban ni acuerdo ni desacuerdo, ya que su voto fue neutral. La segunda pregunta correspondiente a las estrategias cognitivas consistió en si el ejercicio de lluvia de ideas, que hicimos en simultáneo con todos los compañeros, les había ayudado en la adquisición y a recordar nuevo vocabulario. La respuesta reflejó un resultado totalmente similar a la anterior pregunta con el mismo porcentaje de aceptación.

Por otra parte, el uso de las estrategias socioafectivas también estuvo presente en el formulario final con algunas preguntas. Por ejemplo, en una pregunta se les preguntó a los alumnos si se sintieron más motivados de lo habitual al haber trabajado conjuntamente con un compañero. Las respuestas reflejaron que un 46,7% de los alumnos encuestados estaba totalmente de acuerdo con esa afirmación, mientras que un 33,3% estaba en parte de acuerdo. No cabe duda de que estos porcentajes nos indican que los alumnos se motivan mucho más a la hora de realizar las tareas cuando trabajan de manera cooperativa con un compañero. Otra pregunta relacionada con las estrategias socioafectivas se centró en si el preguntar a un profesor o a un compañero les había ayudado a alcanzar los objetivos y a completar sus tareas. Las respuestas también reflejaron un resultado muy positivo ya que la mayoría se mostró de acuerdo con esa afirmación con un 53,3% del total de alumnos.

De igual modo, le dedicamos una pregunta al uso de las TIC en esta unidad para conocer el nivel de satisfacción de nuestros alumnos con las aplicaciones que hemos utilizado en nuestra unidad. Concretamente, preguntamos si las aplicaciones o recursos utilizados durante esta unidad les ha ayudado a la hora de completar las tareas. El resultado fue abrumador ya que casi la gran mayoría de la clase estaba de acuerdo con esa afirmación en un 73,3%. Este hecho viene a demostrar también lo acostumbrados que están los alumnos actuales al uso de las tecnologías y sus recursos a la hora de ejecutar y completar sus tareas.

Por último, queríamos incluir en este cuestionario una pregunta de valoración final y sugerencias o aspectos a mejorar donde los alumnos pudiesen responder libremente en unas cuantas líneas sus propios puntos de vista. Por una parte, recibimos muchas felicitaciones por la unidad en sí y sus actividades; y, por otro parte, algunas

sugerencias o propuestas de mejoras muy interesantes que ya hemos explicado en el apartado de aspectos a mejorar de este trabajo.

En definitiva, resulta complejo conocer al cien por cien el grado de satisfacción total utilizando solamente diez preguntas. Sin embargo, aparte de la valoración y de los resultados de estas diez preguntas, el ambiente creado en el aula durante el desarrollo de esta unidad fue extremadamente muy positivo, ya que las caras de los alumnos de los tres grupos y el nivel de participación así lo reflejaron durante todas las sesiones. Fue muy gratificante ver cómo los alumnos no querían que la unidad terminase puesto que tanto los alumnos como el profesorado nos quedamos con ganas de más actividades.

8. CONCLUSIÓN.

Poder realizar esta situación de aprendizaje, bajo el tema de “Writing Stories” durante nuestras prácticas académicas en un colegio tan prestigioso como es Colegio La Salle de La Laguna, nos ha servido de manera significativa para mi experiencia como docente y para comprobar resultados prácticos sobre la misma.

La aplicación una metodología basada en las estrategias de aprendizaje de los investigadores O’Malley y Chamot, en su libro *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, ha contribuido positivamente a la realización de las actividades propuestas en esta unidad. Además, ha contribuido notablemente a la motivación y el ambiente del aula gracias al trabajo cooperativo que hemos propuesto durante toda la unidad. Los alumnos fueron capaces de utilizar estrategias de aprendizaje, algunas que ya conocían y otras que han aprendido durante las clases correspondientes a esta unidad. Y lo que es más importante, fueron conscientes de la importancia de las estrategias de aprendizaje a la hora de completar sus tareas y mejorar la adquisición de una lengua extranjera (L2).

La aceptación de tema que se propuso en el aula, y que es el tema de este trabajo de investigación, ha sido superior a lo esperado. Tener que escribir una historia con un compañero les ha despertado mucho interés, expectación y motivación puesto que las historias nunca pasan de moda. De hecho, todos tenemos una historia que contar y hasta cierto punto, nosotros somos historias. A través de este tema los alumnos han tenido la oportunidad de practicar y mejorar su expresión escrita. Además, han podido practicar su expresión oral discutiendo y organizando sus historias con el compañero, así como también leyendo sus historias finales y haciendo preguntas a los demás compañeros sobre las suyas. Sin olvidarnos que también han tenido que trabajar la comprensión de lectura y la comprensión auditiva.

En definitiva, no solamente los alumnos han disfrutado de esta unidad, sino también en nuestro rol de docente, se ha disfrutado y estamos muy satisfechos. A nivel personal ha supuesto un alto nivel de alegría ver la motivación de los alumnos durante toda la unidad. Todos estos aspectos, sin duda, nos ayudará a mejorar la unidad y a seguir preparando actividades que puedan motivar y mejorar el nivel de inglés de los alumnos en nuestra futura labor como docente.

9. Obras citadas.

- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., y Campione, J.C. "Learning, Remembering, and Understanding." *Handbook of Child Psychology: Cognitive Development*. Ed. J.H. Flavell y E.M. Markham. New York: Wiley, 1983. 77-166.
- Centro Virtual Cervantes. "Aprender a aprender." *Diccionario de términos clave de ELE*. (2021). 18 Jun. 2021 <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprender.htm>.
- Centro Virtual Cervantes. "Aprendiente." *Diccionario de términos clave de ELE*. (2021). 20 Mayo 2021 <https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendiente.htm>.
- "Estrategias de aprendizaje." *Diccionario de términos clave de ELE*. (2021). 18 Jun. 2021 <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm>.
- "Estrategias socioafectivas." *Diccionario de términos clave de ELE*. 2018. Web 26 Jun. (2021). <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratsocioaf.htm>.
- Chamot, Anna Uhl. *The Power of Learning Strategies*. Columbus: Bilingual-Multicultural Update, 1987.
- Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. "Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la comunidad autónoma de Canarias." *Boletín Oficial de Canarias* 46 (6 de marzo de 2018). 7805-7820.
- "Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias." *Boletín Oficial de Canarias* 136 (15 de julio de 2016). 17046-18981.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002.
- O'Malley, J. Michael y Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge UP, 1990.
- Oxford, Rebecca. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle, 1990.
- Rubin, Joan y Irene Thompson. *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle and Heinle, 1982.
- Salaberri Ramiro, María Sagrario. "Aproximación a la enseñanza de estrategias cognitivas: concepto y ejemplificaciones." *Revista de Enseñanza Universitaria* (2001): 97-110.
- Wenden, Anita y Joan Rubin. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987.
- Wright, Andrew. *Creative Stories with Children*. Oxford: Oxford UP, 1997.
- y David Hill. *Writing Stories*. London: Helbling Languages, 2008.

ANEXO I

LEARNING SITUATION

Writing Stories

Identification

Trainee's name: Santiago Almenara Rodríguez

Secondary school: Colegio La Salle, La Laguna

ESO/Bachillerato: 3rd course.

Academic year: 2020-2021

Timetable fit: 5 sessions a week, 50 minutes each approximately. From April 9 to May 14.

Lessons: 12

Justification and description of the communicative task and its relation to PEC, PGA, school projects and other projects

Writing is considered an efficient skill in learning any language. Many writers create a new language and not only interpret the existing information. In this sense, writing becomes a visible form of communication, and arouses imagination.

The unit in the *Student's Book* for the 3rd course of ESO, unit 19 entitled "The Written Word" in the book Prepare!—Level 4—focuses on writing. We have adapted the exercises, activities, and the final project of this unit to encourage students to work collaboratively writing stories.

In the proposed unit, "Writing Stories," we intend to motivate students sharing their ideas, feelings, and experience with others. They also practice their communicative skills, fluency, and the possibility of recycling learned language.

Functional and linguistic content

Language Function:	
<p>Functional exponents: Writing Stories.</p> <p>Lexical exponents: Adjectives ending in –ed and –ing. Vocabulary related to stories (main character, setting, ending, etc.)</p> <p>Grammatical exponents: Relative Clauses (who, that, which, when, where), Linking Words (so, because, and, like, or, although), Sequencers (first, then, next, after that, finally).</p>	<p>Pronunciation: -</p> <p>Culture: -</p> <p>Assumptions: Present simple, past simple, past perfect, Wh-questions, comparative and superlative structures. They should be able to make sentences and to use punctuation properly.</p> <p>Anticipated language problems:</p> <ul style="list-style-type: none"> - The students could have difficulties while writing the stories because they may want to use vocabulary or expressions they are not familiar with. <u>Solution:</u> they could use dictionaries and information from the Internet. Apart from that, we will suggest them to use and to work with the grammar and vocabulary they already know. Additionally, to use grammar, vocabulary and expressions from their Student's Book. - They could mix several verb tenses while writing the stories making it confusing to the reader. <u>Solution:</u> We will have to make them clear that they should use past tenses to write their stories.

EFL Rubric (Social dimension)

Assessment criterion	Social agent			
	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
<p>8. Escribir textos breves y sencillos con estructura clara, adecuados al receptor y al contexto, y que traten sobre temas cotidianos y habituales respetando las convenciones escritas de uso común, con el fin de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</p>	<p>Es escribe textos breves y sencillos sobre temas cotidianos o habituales sin adaptarlos adecuadamente al receptor ni al contexto. Confunde la función y la intención comunicativa, así como mecanismos y los patrones discursivos más frecuentes, por lo que el texto no guarda la debida cohesión y coherencia. Usa deficientemente y de manera poco activa recursos tradicionales y tecnológicos, y aplica elementos lingüísticos de uso habitual y más común de forma inadecuada. Observa ocasionalmente las normas de cortesía básicas, y rara vez expresa creencias, acuerdos y desacuerdos con amabilidad.</p>	<p>Es escribe textos breves y sencillos sobre temas cotidianos o habituales, adecuándolos al receptor y al contexto con cierta soltura y propiedad. Respeta de forma generalmente adecuada la función y la intención comunicativa, así como los patrones discursivos más frecuentes y mecanismos para organizar el texto con la suficiente cohesión y coherencia. Usa recursos tradicionales y tecnológicos de manera activa, y aplica con relativa destreza un repertorio limitado de elementos lingüísticos de uso habitual y más común. Todo ello para participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, observando por lo general las normas de cortesía básicas, al igual que expresando con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.</p>	<p>Es escribe textos breves y sencillos sobre temas cotidianos o habituales, adecuándolos al receptor y al contexto con soltura y propiedad. Respeta de forma pertinente la función y la intención comunicativa, así como los patrones discursivos más frecuentes y mecanismos para organizar el texto con la apropiada cohesión y coherencia. Usa recursos tradicionales y tecnológicos de manera activa y con motivación, y aplica con destreza un repertorio limitado de elementos lingüísticos de uso habitual y más común. Todo ello para participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, observando frecuentemente las normas de cortesía básicas, al igual que expresando con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.</p>	<p>Es escribe textos breves y sencillos sobre temas cotidianos o habituales, adecuándolos al receptor y al contexto con gran soltura y propiedad. Respeta de forma muy pertinente la función y la intención comunicativa, así como los patrones discursivos más frecuentes y mecanismos para organizar el texto con gran cohesión y coherencia. Usa recursos tradicionales y tecnológicos de manera activa y con motivación y curiosidad, y aplica con destacada destreza un repertorio limitado de elementos lingüísticos de uso habitual y más común. Todo ello para participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, observando constantemente las normas de cortesía básicas, al igual que expresando con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos.</p>
<p>Texto obtenido de la Rúbrica del curso 3º de ESO del Gobierno de Canarias.</p>				
<p>Learning standards: 19, 20, 21, 22, 23, 24</p>				

EFL Rubric (Strategic dimension)

Assessment criterion	Strategic user			
	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
9. Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.	Aplica con gran dificultad, de forma imprecisa, aun con ayuda frecuente algunas de las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, sobre temas cotidianos, generales o de su interés en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. Todo ello le dificulta asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía, aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo y persistir en la ejecución de las tareas.	Aplica con relativa facilidad y precisión, a partir de orientaciones, las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, sobre temas cotidianos, generales o de su interés en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando suficiente interés y perseverancia .	Aplica con bastante precisión, fluidez y autonomía las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, sobre temas cotidianos, generales o de su interés en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando interés y perseverancia .	Aplica con precisión, fluidez y de forma autónoma las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, sobre temas cotidianos, generales o de su interés en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. Todo ello con el fin de asumir paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquirir autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo, mostrando gran interés y perseverancia .
Texto obtenido de la Rúbrica del curso 3º de ESO del Gobierno de Canarias.				
Learning standards: 19, 20, 21, 22, 23, 24				

Key competences	
Linguistic competence	Cultural awareness and expressions
Mathematical competence and basic competences in science and technology	Learning to learn competence
Digital competence	Sense of initiative and entrepreneurship
Social and civic competences	

Methodology
<p>The applied methodology in this learning situation accomplishes the disposition related to the curriculum enacted by the Consejería de Educación, Autonomous Community of the Canary Islands. Therefore, all the activities foster the key competences described below with particular focus on linguistic, digital, and social and civic competences.</p> <p>Participation and group work becomes essential, since all the activities in this unit, as well as the final project, are designed to work in pairs. The students are the protagonists of their own learning process. The teacher guides them, if necessary. The students are able to work autonomously, catching the opportunity to become more responsible in their own work, feeling more in control of what they do. Additionally, ICT tools are presented to improve students' motivation and interest in this topic.</p>

Activities and exercises in the learning situation					
1. Week 1, lesson 1. Date: April 29th					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
10 min.	1. Talking about Stories. Before introducing the unit, we do a speaking interaction with the students commenting on the significance of storytelling, asking them how they feel while narrating or hearing stories from their family, friends, books, and others.	The teacher comments the questionnaire handed to the students a few days before starting this unit. The questionnaire is based on the possibility to dedicate a whole unit about writing stories, and some questions on learning strategies to know if they are familiar with them.	- Projector: to show some interesting quotes about storytelling. - Laptop or computer.		
15 min.	2. Introducing the New Unit: "Writing Stories." We show a Powerpoint presentation with the contents, goals, final task, and evaluation for this new unit. Additionally, we explain how writing stories can help in the process of learning a new language.		- Laptop. - Projector. - Powerpoint presentation.		
5 min.	3. Observing Relative Clauses. Students observe a couple of sentences on the board which contain relative clauses. After a few minutes, we highlight the relative clauses and ask them to copy and translate the sentences into Spanish in their notebooks.		- Laptop. - Projector. - Whiteboard. - Markers. - Pens. - Notebooks. - Highlighters.	Individual work.	
15 min.	4. Introducing Relative Clauses. We introduce the relative clauses using a colourful Powerpoint presentation with the use of each relative pronoun and examples. We ask for some volunteers to read the Powerpoint.		- Laptop. - Projector. - Whiteboard. - Powerpoint presentation.		
5 min.	5. Writing down Relative Clauses. We ask the students to use their notebook to write down some relative clauses and their use with some examples. Additionally, they have to create their own sentences.		- Notebook. - Pen. - Highlighter.		

Activities and exercises in the learning situation					
2. Week 1, lesson 2. Date: April 30th					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
10 mins.	1. Brainstorming of Relative Clauses. We ask the students to write some sentences using relative pronouns with the Jamboard tool. Images of places, people, and things appear on the Jamboard. The students have to write the sentences in the right slide, using the appropriate relative pronoun.		- Projector. - Laptops for the teacher and students. - Jamboard App.	Individual Work.	
20 mins.	2. Playing Kahoot! We play <i>Kahoot!</i> centered on the relative clauses with the students.		- Projector. - Whiteboard. - Laptops for both the teacher and students. - <i>Kahoot!</i> App.	Individual Work.	
20 mins.	3. Speaking Time. We use Random Wheel from the Wordwall platform for this speaking activity. The contents of Random Wheel is related to relative clauses and some other questions. Additionally, there be some traps to make it humorous: the students have to read some tongue-twisters.		- Projector. - Whiteboard. - Laptop. - Wordwall Platform.		
			- <i>Student's E-Book.</i>	Individual work at home.	4. Homework. We ask the students to do some relative clauses exercises from the <i>Student's E-Book.</i>

Activities and exercises in the learning situation

3. Week 2, lesson 3. Date: May 3rd

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
10 min.	1. Refreshing Grammar. We take a couple of minutes to ask the students about the new content we have seen so far and its benefit. The students ask each other, and the teacher participates too.			Work with peers.	
10 min.	2. Correcting Homework. We ask the students to compare and correct their exercises with some classmate. After a few minutes, we correct the exercises all together.		- Laptops for both the students and teacher.	Work with peers.	
5 min.	3. Observing Linking Words. We show the students one or two sentences on the whiteboard with some linking words, and ask if they are familiar with them.	For example: - It was late and I was tired, so I went to bed. - I love New York, but I wouldn't like to live there because it's too big.	- Laptop. - Projector. - Whiteboard. - Markers.	Individual Work.	
15 min.	4. Introducing Linking Words. We show and explain a Powerpoint presentation on the use of some linking words. We remark the importance of using linking words to write a story. We read the Powerpoint with our students.	We explain the use of but, so, and, because, although, or, and like.	- Laptop. - Projector. - Whiteboard. - Powerpoint Presentation.		
10 min.	5. Practicing Linking Words 1. We ask the students to write sentences, and interact with each other using the linking words we have just seen. They practice with some classmate.	For example: - The students have to write sentences using the linking word in brackets (so). - They have to complete sentences like "I like English because..."	- Notebook. - Pen. - Laptop.	Work with peers.	

Activities and exercises in the learning situation					
4. Week 2, lesson 4. Date: May 4th					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
10 min.	1. Reviewing Linking Words. We ask the students to sit next to the classmate he/she worked the day before, and we read all the sentences they have written. We write all them on the whiteboard.		- Whiteboard. - Marker. - Pen. - Notebook.	Work with peers.	
10 min.	2. Practicing Linking Words Online. We ask the students to work more strongly on linking words, doing some exercises from a website that offers hundreds of free exercises. The corresponding webpage automatically corrects the exercises.		- Laptop. - Whiteboard. - Liveworksheets.com	Individual Work.	
10 min.	3. Linking Ideas Together. The teacher introduces a sentence, and asks for volunteers to complete it. The intention is that the students could see the importance of creating longer sentences with linking words.	For example: - (The teacher) I went to the market because ... (the student) <i>you wanted to buy cheese and</i> ...			
20 min.	4. Reminding and Forming Groups for our final task "Writing a Story." We take the rest of the session to explain that our final task consists of writing a story with some classmate. We ask the students to form groups of two or three, and to think about a creative name for each group. We respond to all the students' potential questions and doubts.		- Each group receives a Google Docs worksheet. All the future work must be done in that document to gradually check and grade the students' work. - Laptops for both the students and teacher. - Google Drive platform. - Projector.	Work with peers.	

Activities and exercises in the learning situation

5. Week 2, lesson 5. Date: May 5th

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
15 min.	<p>1. Introducing Connectors of Sequence. We show and present a Powerpoint presentation to introduce the connectors of sequence. The goal is to show the students the significance of using sequencers when it comes to writing a story. We read a short, simple factual story with a sequence of true events. We emphasize the pronunciation of the sequencers.</p>	We introduce the sequencers: first, then, after that, next and finally.	<ul style="list-style-type: none"> - Laptop. - Projector. - Powerpoint Presentation. - Whiteboard. - Marker. 		
20 min.	<p>2. Sequence It! We ask the students to sit next to his/her classmate. Then, we provide each group a series of pictures. They create a short story with the pictures, and arrange them using sequencers. The task must be done on the Google Docs worksheet.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Laptops for both the students and teacher. - Google Docs worksheet. 	Work with peers.	
15 min.	<p>3. Reading and Exchanging. We ask each group to exchange their writings with another group for peer correction and opinion on the use of the sequencers. Then, we read the writings and feedback some commentaries.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Laptops for both the students and teacher. - Google Docs worksheet. 	Work with peers.	In case we do not have enough time to read all them, the teacher feedbacks some commentaries on the Google Docs worksheet of each group.

Activities and exercises in the learning situation

6. Week 2, lesson 6. Date: May 6th

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
15 min.	<p>1. Brainstorming of Adjectives. We do a brainstorming on adjectives using the Jamboard platform,. We show some images of famous characters on Jamboard, and ask the students to include some stickers with adjectives that best describe each character. The students may add a picture of their favourite character on a new slide. We read all the slides, and explain all the new words. We also ask the students to write down all the new adjectives in their notebooks, and search them in dictionaries.</p>	<p>For example: The students put some stickers on the picture of Homer Simpson on the Jamboard, using the adjectives fat, tall, bald, dumb...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Laptops for both the students and teacher. - Projector. - Whiteboard. - Jamboard Platform. 	Work with peers.	We also ask them to translate them into Spanish.
15 min.	<p>2. Introducing Adjectives Ending in -Ed and -Ing. The teacher spends some time to explain the importance of using adjectives while writing stories. We explain the difference between adjectives ending in -ed and ing. We use a short Powerpoint presentation that we all read together.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Laptop. - Projector. - Whiteboard. - Marker. 		
10 min.	<p>3. Working with Adjectives. The teacher provides some exercises, which the students must complete with his/her peer.</p>	<p>For example: Exercises to choose the correct adjective for each sentences -ed or -ing.</p>		Work with peers.	
10 min.	<p>4. Working Online with Adjectives. We ask the students to work more strongly on adjectives, doing some exercises from a website that offers hundreds of free exercises. The webpage automatically corrects the exercises.</p>			Individual work.	

Activities and exercises in the learning situation

7. Week 2, lesson 7. Date: May 7th

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
5 min.	<p>1. Reflecting and Summarizing Time. We take the early minutes of the new session to reflect on the students have done so far. We ask them to summarize what we have seen in the unit. The students work in groups.</p>	<p>- Relative Clauses. - Linking words: so, because, although, and, so, or, and like. - Sequencers: first, then, next, after that, finally.</p>		Work with peers.	
10 min.	<p>2. The Importance of a Character. The teacher explains students the importance of the creation of characters for their story. We explain the different types of characters.</p>		<p>- Laptop. - Projector. - Powerpoint presentation.</p>		
35 min.	<p>3. Creating Characters for Our Stories. We ask the students to sit with their peers to work on the creation of some characters for their stories. We suggest them create a maximum of two characters. They have to use the worksheet of the unit so the teacher can check and feedback some commentaries on their work instantly.</p>	<p>The students have to describe the main character or characters that they want to include in their stories. They have to use adjectives in order to describe aspects like their appearance, personality, and what they like or dislike.</p>	<p>- Laptops for both the students and teacher. - Google Docs worksheet for each group.</p>	Work with peers.	<p>We could give the students some extra time to finish this task since they might need more time in the next session. Additionally, they could work at home to finish it. The teacher must feedback each group some commentaries in order to work with these in the next session.</p>

Activities and exercises in the learning situation					
8. Week 3, lesson 8. Date: May 10th					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
15 min.	<p>1. Comparing Characters. We start the session by asking the groups to present and share some of the characters they have created. They can feedback each other some commentaries.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Laptops for both the students and teacher. - Projector. - Whiteboard. 	Work with peers.	
15 min.	<p>2. Different Parts in a Story. We show the students some excerpts from different parts of a story. (the who, where, when, the problem, and the solution or ending). They have to read them and deduce to which parts of the story the excerpts refer. After this, we explain students the common parts of a story and suggest that their stories must include those elements, the who, where, when, the problem, and the solution.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Laptops for both the teacher and students. - Projector. - Whiteboard. - Powerpoint presentation. 	Work with peers.	
20 min.	<p>3. Elaborating a Setting. First, we write the word “setting” on the whiteboard. We ask the students if they are familiar with this term. Once cleared up, we ask each group to create a setting (where and when) for their stories. We ask them to write the setting in no longer than two or three lines.</p>	<p>For example: Our story occurs inside a hotel during a cold winter in New York long time ago.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Laptops for both the students and teacher. - Google Docs worksheet for each group. 		The teacher must feedback each group some commentaries on their setting.

Activities and exercises in the learning situation					
9. Week 3, lesson 9. Date: May 11th					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
10 min.	<p>1. Same Story, Different Ending. As warm-up activity before the final task, we project on the whiteboard an excerpt from some story. The students have to make up an ending in their group. Then, they have to read them aloud.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Projector. - Laptops for the teacher and students. - Google Docs worksheet for each group. 	Work with peers.	
10 min.	<p>2. Elaborating a Storyline for the Stories. We ask the students to create a storyline structure for their stories, using a simple mind map with (who, where, when, the problem and the solution). This conceptual map facilitates students the process of writing.</p>	<p>For example, a mind map with: Who: an old man. Where: in a farm. When: ten years ago. The problem: his farm was destroyed by a hurricane. Solution: he could rebuild his farm and lived happily the rest of his life.</p>			
30 min.	<p>3. Time to Become Creative 1. The students start with their final task, and start writing their stories with their respective classmates. The teacher visits and checks every group suggesting and feedbacking some commentaries. The teacher reminds that the members of each group should write rather a clear short story than a long story difficult to understand. Additionally, the teacher must remind them take the reader into consideration using the appropriate style.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Projector. - Laptops for the teacher and students. - Google Docs worksheet for each group. 	Work with peers.	The teacher should feedback each group some commentaries at the end of the session. Students will work with these in the next session.

Activities and exercises in the learning situation					
10. Week 3, lesson 10. Date: May 12th					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
10 min.	1. Recycling Grammar and Vocabulary. The teacher asks the students to open their <i>Student's Book</i> , and find and use the grammar and vocabulary they could include in their story. They must remember and assimilate all the content they have been learning along the course.		- <i>Student's Book</i> .	Work with peers.	
5 min.	2. The Surprise Object. The teacher provides diverse pictures of objects, animals, and others, which the students have to include in their story.	For example: It could be a dog, a hat, a key, a book or others.			
35 min.	3. Time to Become Creative 2. The students keep on working on their final task. First, they read the teacher's feedback commentaries on their worksheets and work on it. Then, they dedicate the rest of the session to finish their story.		- Projector. - Laptops for both the teacher and students. - Google Docs worksheet for each group.	Work with peers.	The teacher should feedback some commentaries to each group at the end of the session. The students could check and work on them in the next session.

Activities and exercises in the learning situation					
11. Week 3, lesson 11. Date: May 13th					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
10 min.	1. Choosing a Title! The students must think of a title for their story. The teacher explains the significance of a title, highlighting that the title is the first thing the reader reads, and what turns the story attractive.		- Projector. - Laptops for both the teacher and students. - Google Docs worksheet for each group.	Work with peers.	The teacher must check over the title, and advise the students on the appropriate title.
10 min.	2. Including a Picture! The students have to search for a suitable picture for their story from the Internet.		- Projector. - Laptops for both the teacher and students. - Google Docs worksheet for each group.	Work with peers.	
30 min.	3. Polishing, Sharing, and Checking over the Stories! The students read the teacher's feedback commentaries on style, grammar and punctuation and have some time to improve their story.		- Projector. - Laptops for both the teacher and students. - Google Docs worksheet for each group.	Work with peers.	The groups that have already finished could share their stories with other groups to get a different view.

Activities and exercises in the learning situation					
12. Week 3, lesson 12. Date: May 14th					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
35 Min.	1. Presenting the Stories! This is the big day for the students. The teacher prints all the stories and hangs them on the classroom walls. The students introduce them to their classmates. The other groups must prepare some questions to ask their classmates about their stories to interact each other.	For example: When a group has finished introducing the story, the other groups may ask <i>Why did you choose that character?</i> or <i>What was the most difficult part you had?</i>	- Projector. - Laptops for both the teacher and students. - Google Docs worksheet for each group.	Work with peers.	
15 Min.	2. Voting the Best Stories! Finally, both the students and the teacher have to vote for the best stories, and award the first, second, and third prizes. The best stories will be also published in the school magazine or on the school social networks.		- Projector. - Laptops for both the teacher and students. - Mentimeter Platform.	Work with peers.	

Works cited

Frank, Christine, and Mario Rinvoluceri. *Creative Writing*. London: Helbling Languages, 2007.

“Liveworksheets.” 27 May 2021 <<https://es.liveworksheets.com>>.

“Mentimeter.” 27 May 2021 <<https://www.mentimeter.com>>.

Styring, James, and Nicholas Tims. *Prepare Level 4 Student's Book 2nd Edition*. Cambridge: Cambridge UP, 2019.

“Worldwall.” 27 May 2021 <<https://wordwall.net/>>.

Wright, Andrew. *Creative Stories with Children*. Oxford: Oxford UP, 1997.

—, and David Hill. *Writing Stories*. London: Helbling Languages, 2008.

Comments/observations

The concept and main aim of this unit is to work collaboratively. Just to point out that some activities may be easily adapted to the current Covid-19 pandemic, since the whole unit can be performed online in Google Drive, if necessary.

ANEXO II

FINAL RUBRIC USED TO ASSESS THE UNIT - "WRITING STORIES"

Name	Attendance (20%)	Attitude & Participation (20%)	Peer Assessment (10%)	Final Task (50%)	Final Grade
Hugo N.					
Natalia					
Alejandra					
José Alejandro					
José Miguel					
Sergio					
Aday					
Héctor					
Gabriel					
Jesús Alejandro					
Itamar					
Iván					
Santiago					
Gabriel					
Román					
Fabián					
Hugo P.					
Laura					
Pablo					

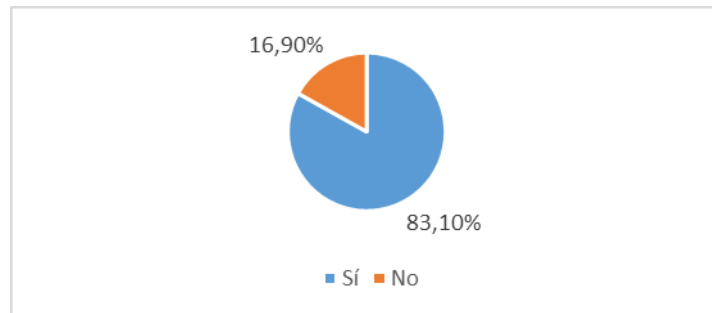
ANEXO III

CUESTIONARIO INICIAL Y RESULTADOS

Primera sección - Información general

(Respuestas de *sí* o *no*).

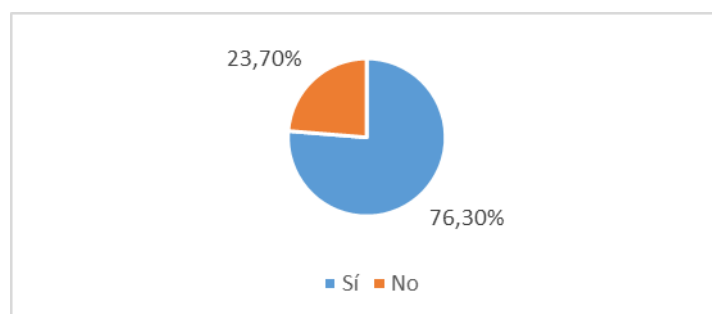
1- ¿En el colegio me han enseñado técnicas de aprendizaje o técnicas de estudio?



2- ¿Sé la diferencia entre un esquema y un resumen?



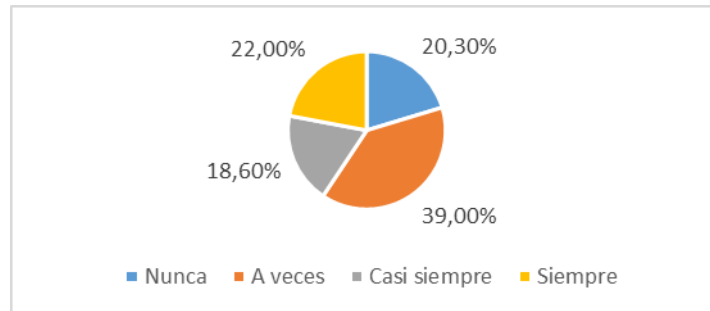
3- ¿Sé qué es un mapa conceptual o mental?



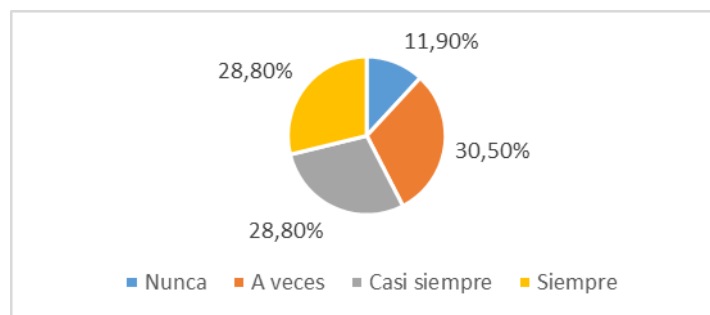
Segunda sección - Estrategias cognitivas

(Respuestas de *nunca*, *a veces*, *casi siempre* y *siempre*).

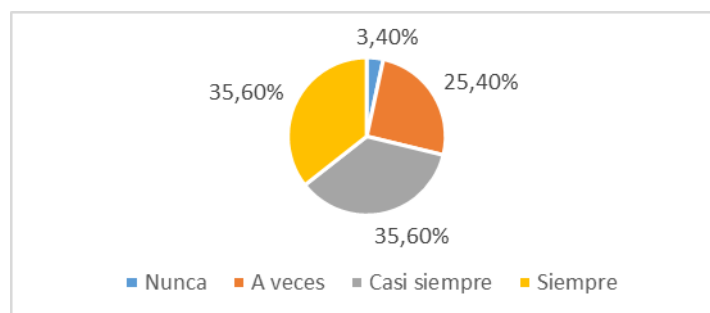
4- Para estudiar, ¿estudio directamente del libro o los apuntes sin realizar un proceso de elaboración de mi propio material de estudio?



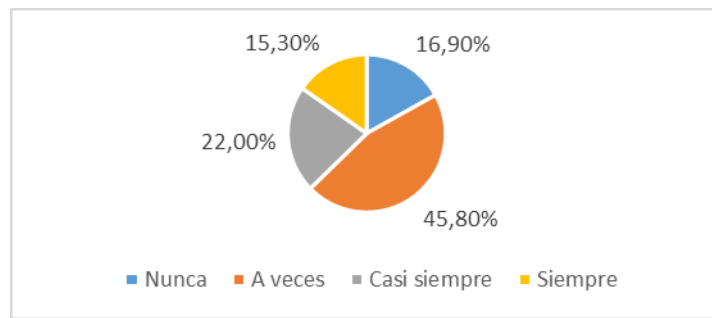
5- Para estudiar, ¿subrayo lo que me parece más importante?



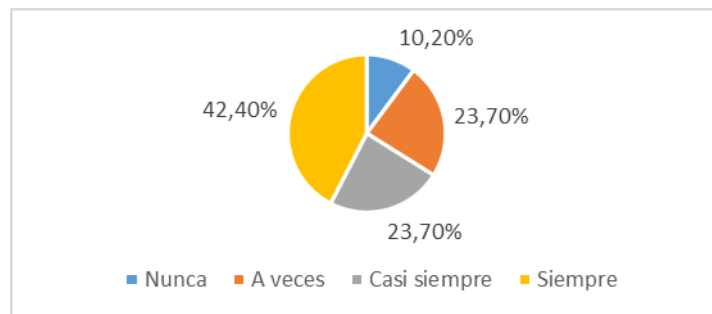
6- ¿Hago resúmenes o esquemas de los temas que tengo que estudiar?



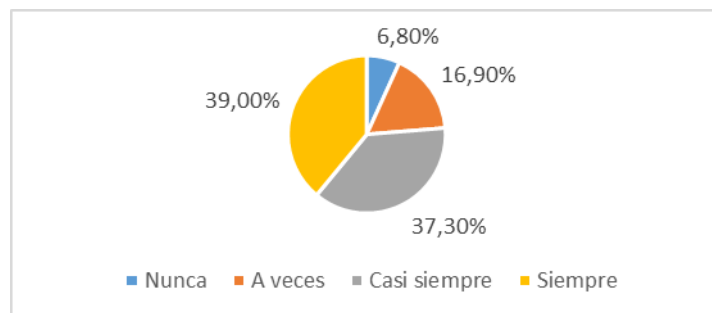
7- ¿Hago esquemas con pocas palabras?



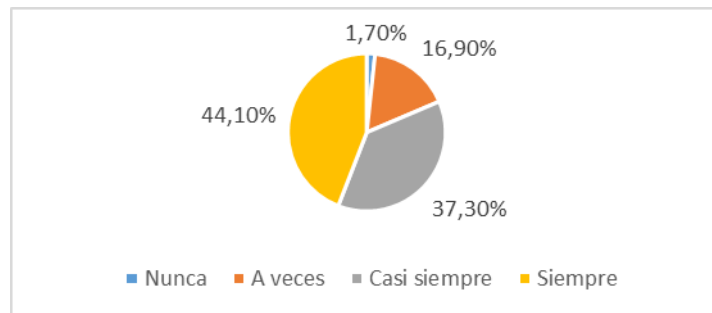
8- ¿Me es más fácil estudiar si he elaborado previamente un esquema, un resumen...?



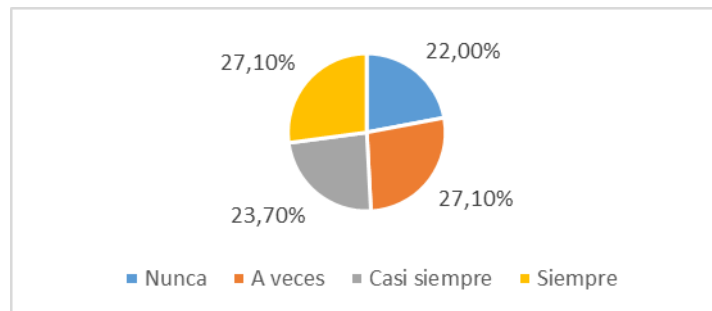
9- Cuando estudio, ¿busco la idea principal o lo más importante del texto?



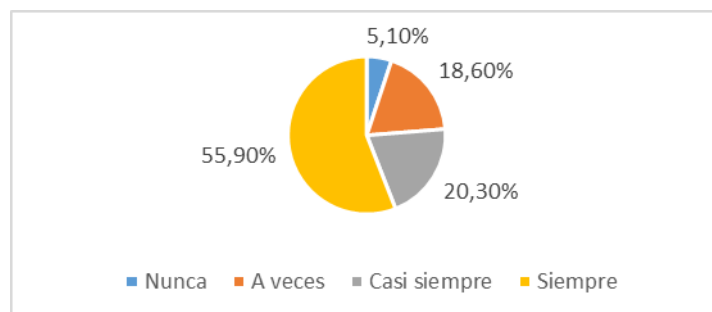
10- ¿Recordar las palabras o ideas clave me facilita recordar el resto de contenidos que he estudiado?



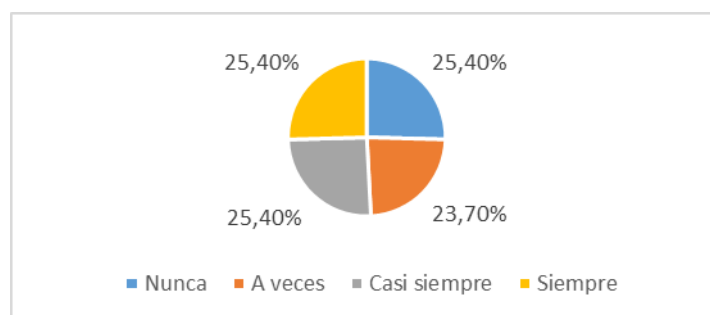
11- Cuando estudio, ¿intento relacionar los conceptos con una imagen para recordarlos más fácilmente?



12- Para responder un examen, intento recordar los materiales que he elaborado para estudiar (esquemas, mapas conceptuales, dibujos, resúmenes...).



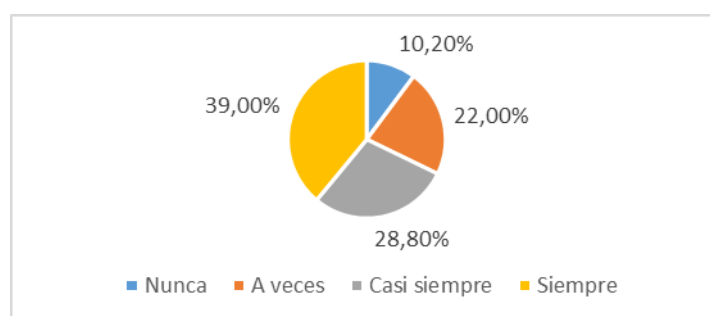
13- ¿Hago una lectura rápida del tema antes de ponerme a estudiar?



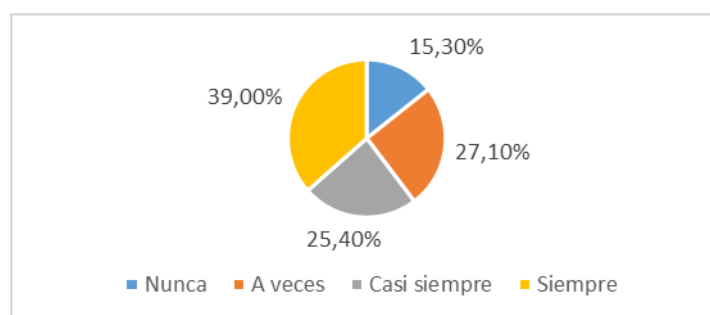
Tercera sección - Estrategias metacognitivas

(Respuestas de *nunca*, *a veces*, *casi siempre* y *siempre*).

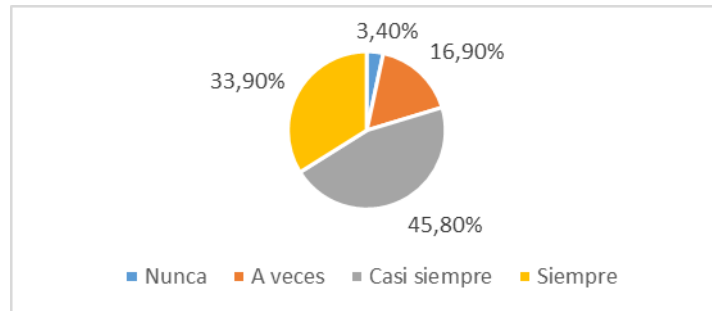
14- ¿Distribuyo el tiempo que tengo para estudiar en función de la dificultad de las asignaturas?



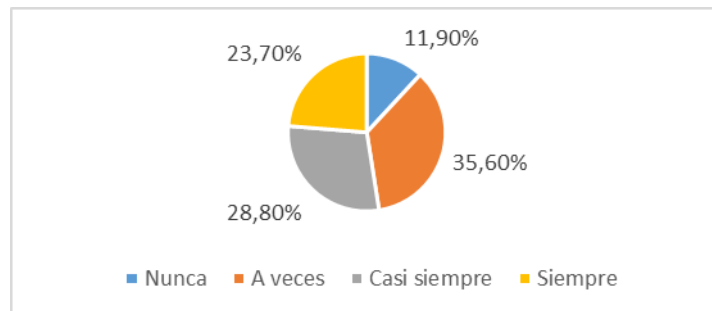
15- Para prepararme los exámenes, pienso en posibles preguntas que el profesor podría hacer según lo que he estudiado.



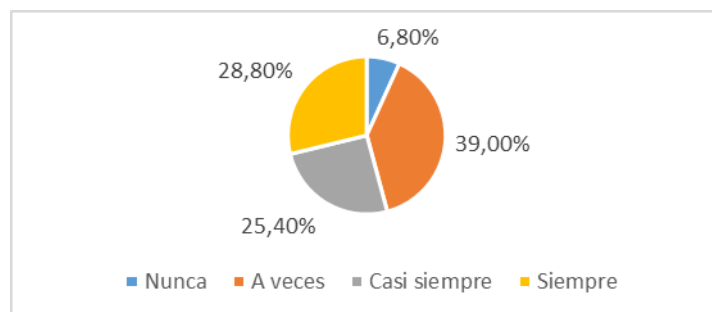
16- Si las técnicas y recursos que utilizo para aprender una asignatura me son útiles y eficaces, si puedo, los utilizo también en otras asignaturas.



17- Me planteo el cambio en la forma de estudiar si percibo que no me da buenos resultados.



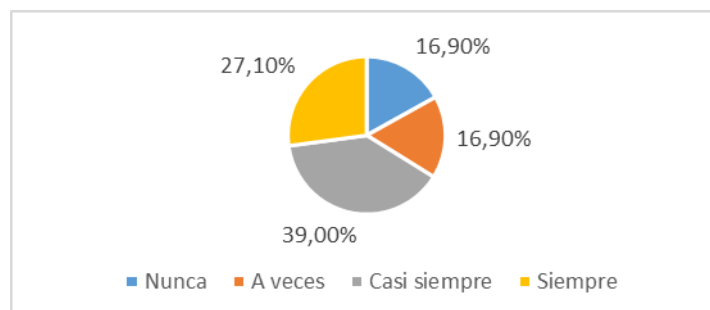
18- Creo que mis resultados son los que se corresponden con el esfuerzo que dedico al estudio.



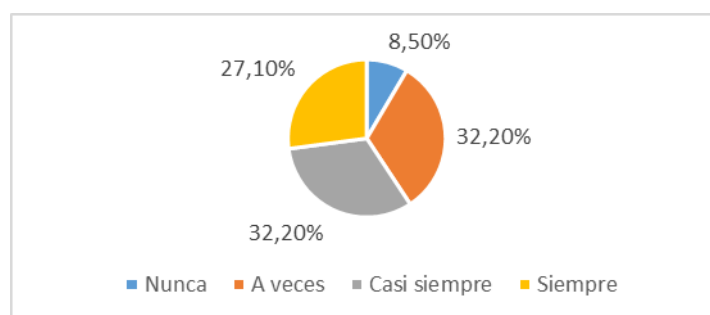
Cuarta sección - Estrategias socioafectivas

(Respuestas de *nunca*, *a veces*, *casi siempre* y *siempre*).

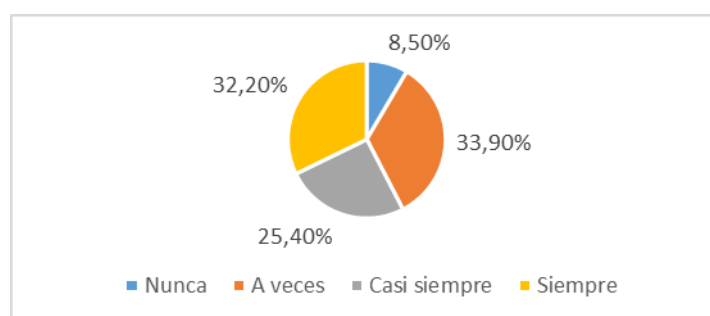
19- Comparo respuestas con mis compañeros cuando no estoy seguro.



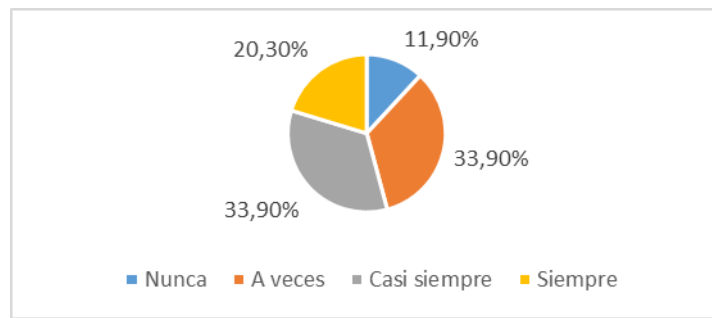
20- Siento que aprendo más cuando realizo un trabajo o una tarea con un compañero.



21- Pido ayuda al profesor o a los compañeros para que me expliquen cosas que no entiendo de otra forma o usando otros ejemplos.



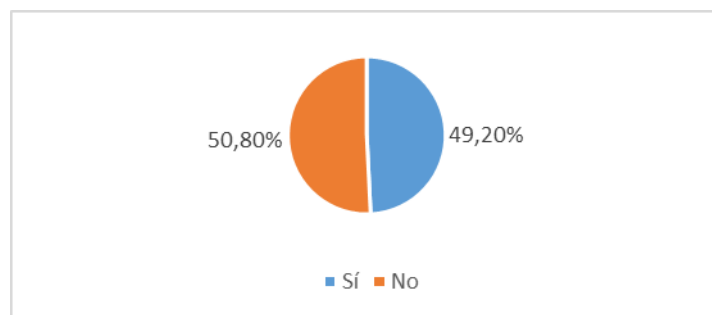
22- Me gusta pedir opinión a los compañeros de mis trabajos realizados.



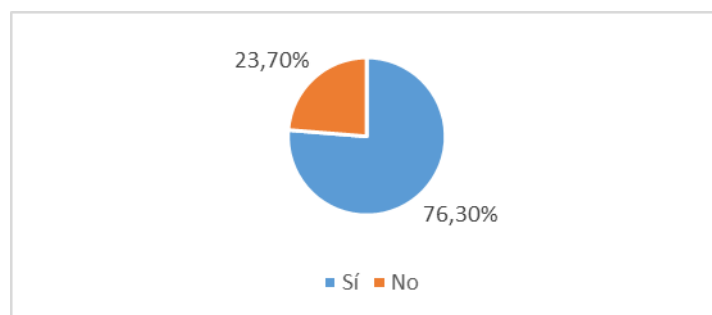
Quinta sección – “Writing”

(Respuestas de *sí* o *no*).

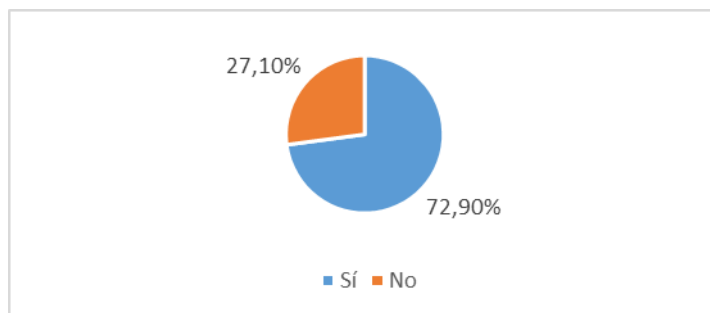
23- Tengo dificultades cuando tengo que escribir en inglés.



24- Prefiero escribir usando mi creatividad sobre historias y cosas que se me ocurren.



25- Me sentiría más cómodo/a haciendo una tarea de escribir con un compañero/a compartiendo nuestras ideas y nuestra creatividad.

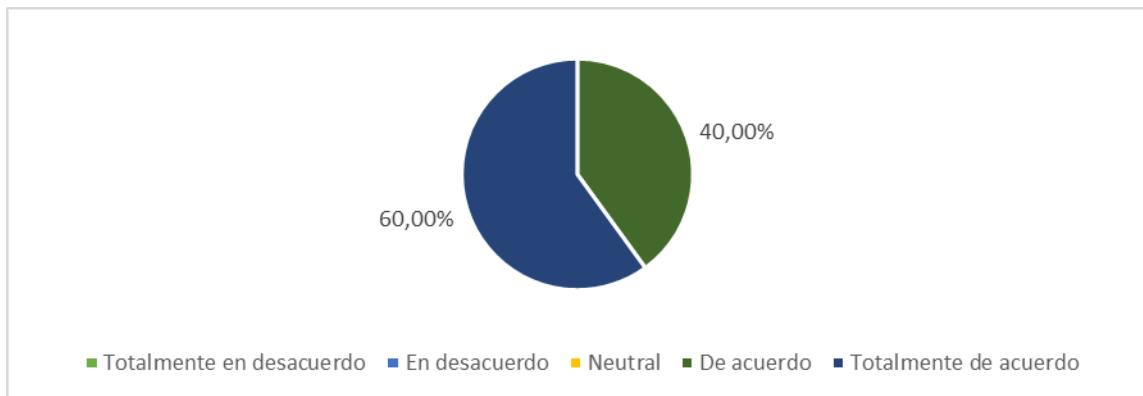


ANEXO IV

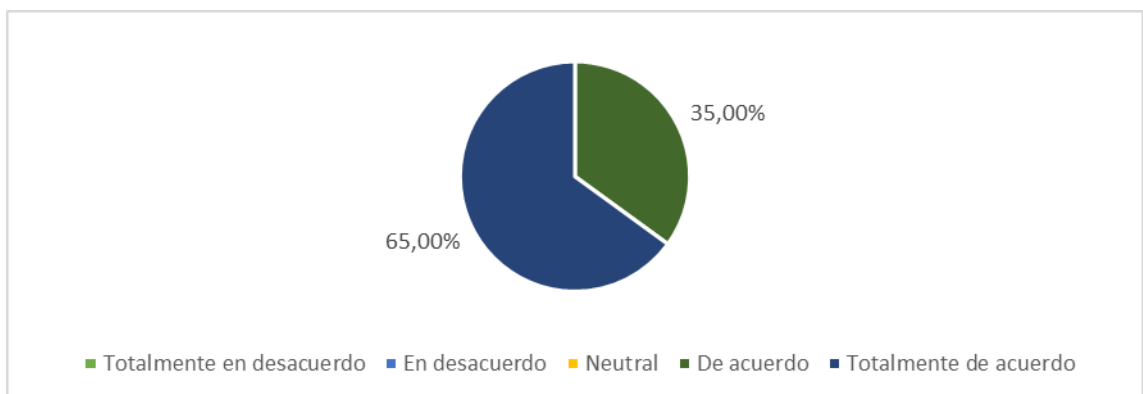
CUESTIONARIO FINAL DE SATISFACCIÓN Y RESULTADOS

(Respuestas de *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *neutral*, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*).

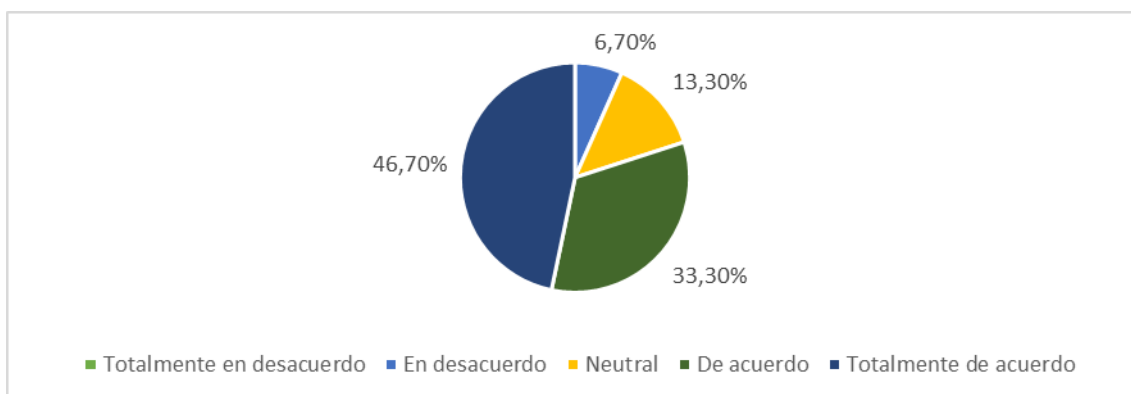
1- Lo que he aprendido en la unidad “Writing Stories” y sus actividades me han servido para practicar y mejorar mi escritura en el futuro.



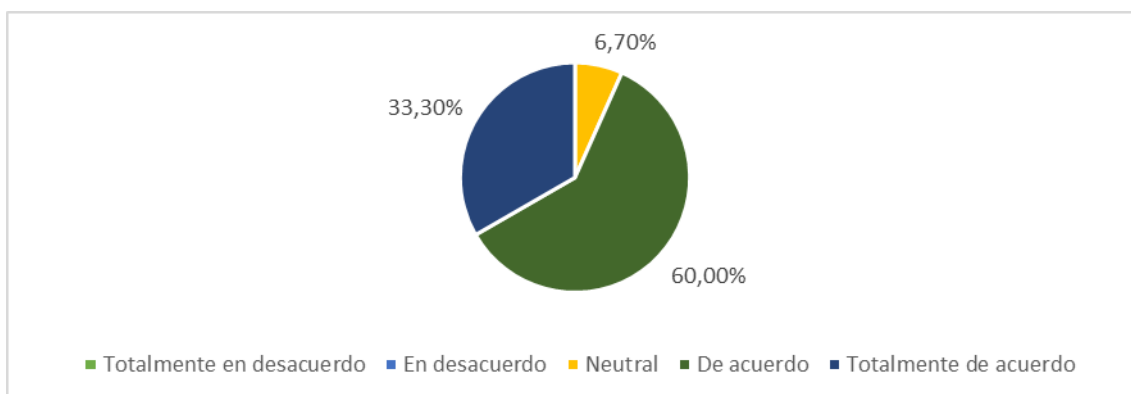
2- Las actividades de práctica y planificación me han servido para realizar la actividad final correctamente.



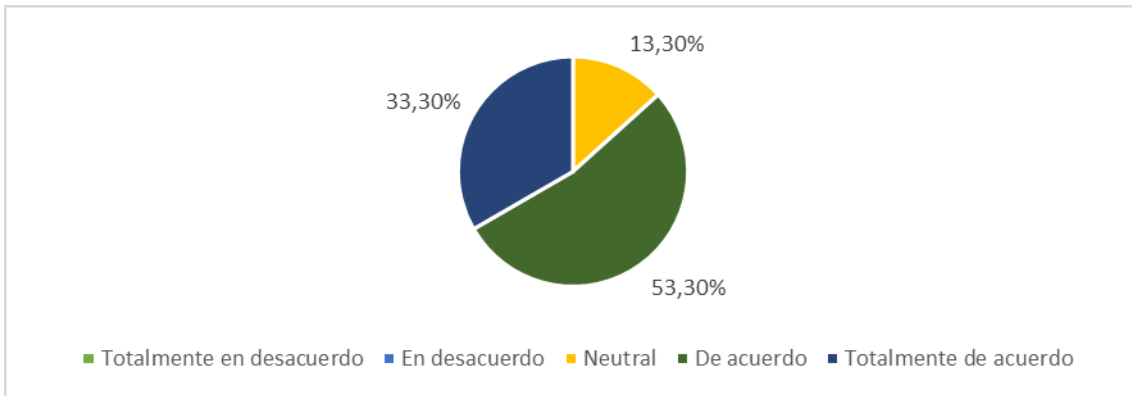
3- Me he sentido más motivado de lo habitual trabajando con un compañero.



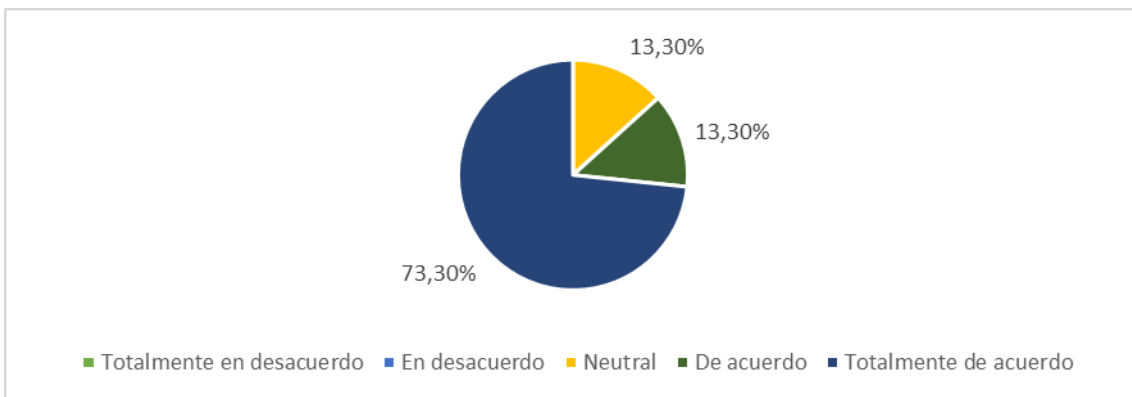
4- Preguntar a un compañero o al profesor las cosas que no sabía me han ayudado para completar mis tareas.



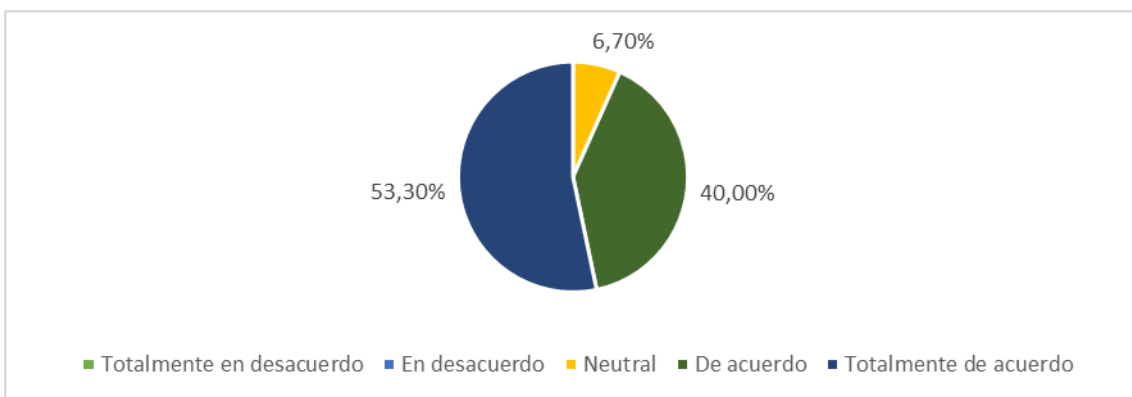
5- He podido trabajar con un gran número de recursos digitales durante la unidad.



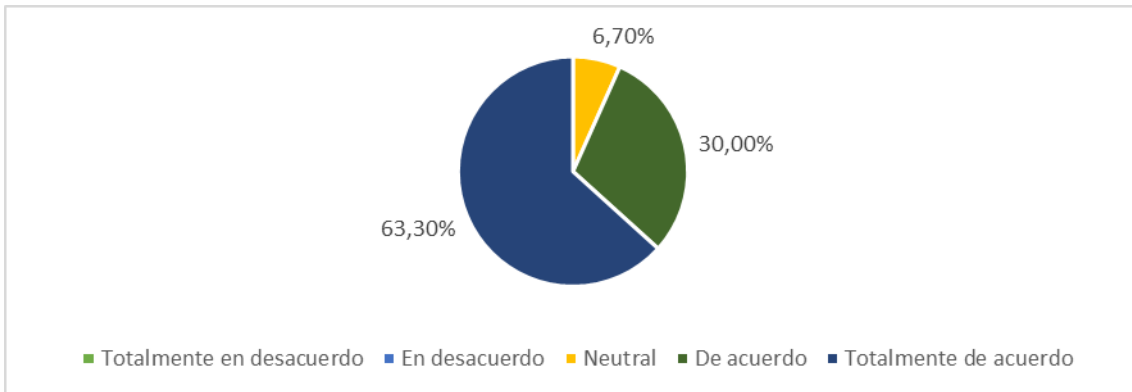
6- Los recursos digitales me han servido para poder completar las tareas.



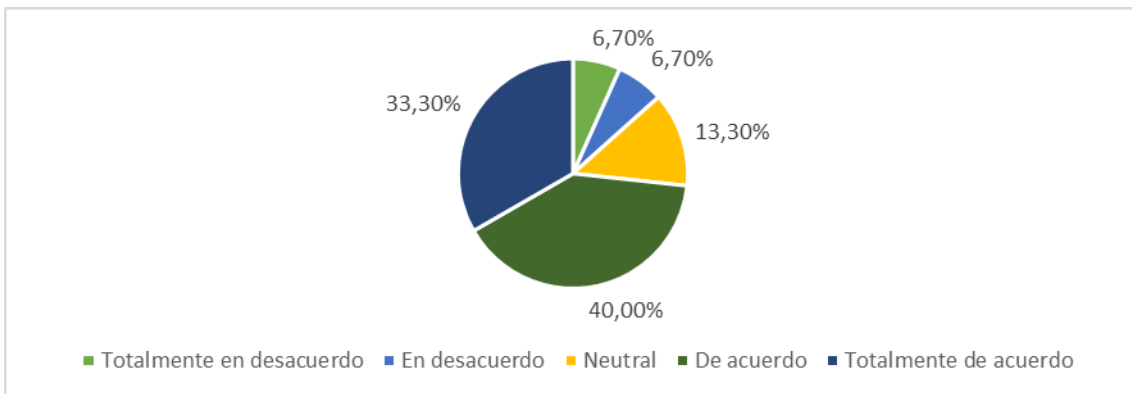
7- Agrupar el nuevo vocabulario que he aprendido en la unidad y usar un contexto me ha ayudado a recordar las palabras.



8- Usar una lluvia de ideas aplicada a los adjetivos me ha ayudado a recordar y a aprender nuevo vocabulario.



9- Me motivo más cuando hay un concurso y tengo recompensa.



10- Escribe tu valoración de la unidad, aspectos a mejorar y qué cosas te gustaron más de la unidad.

(Respuestas varias al ser una pregunta abierta de valoración general de la unidad)
