

LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN L1 Y L2 EN
PRIMARIA

Grado de Educación Primaria

Universidad de la Laguna

Facultad de Educación

Alumna: Ana Belén Martín González

Tutora: Dra. Natalia Suárez Rubio

Curso académico:2018-2019

Convocatoria: Septiembre

Año: 2019

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar el nivel de rendimiento del alumnado de Educación Primaria de Canarias en cuanto a L1 y L2 en producción escrita, así como analizar las diferencias entre primer, segundo y tercer curso. Para ello se administraron dos tareas del test de evaluación IPAE (Jiménez y Gil, 2019) en español e inglés. Se evaluaron dos centros del área metropolitana de Santa Cruz de Tenerife, a una población de n=98. Los resultados encontrados evidencian que la producción en L1 es mayor que en L2 y que según avanza la edad del alumnado aumenta la producción de L2. También, que el alumnado rinde más en L1 que en L2.

Palabras clave: L1, L2, producción escrita, comunicación lingüística, CLILL, habilidades escritura

Abstract

This research is to analyze the production level of Elementary School students referring to First and Second Language acquisition in writing production. It also tries to clarify the differences between first, second and third level students. In order to do this, assesment tests were provided. The tests were IPAE (Jiménez y Gil, 2019) and its adaptation to the English Level. Two schools from metropolitan area were tested. The population tested was n= 98. The results showed that the production in the first language was much more elaborated than in the second language, increasing with the years of the students.

Keywords: L1, L2, writing skills, productive writing, linguistic communication, CLILL

Índice

Título	Página
Índice	2
1.Introducción	3
2. ¿Qué mecanismos se activan cuando escribimos? La producción escrita en L1	
2.1 Modelos cognitivos sobre la producción escrita	
3. ¿Ocurre lo mismo con la escritura de una segunda lengua? Producción de textos en L2	
4. Proyecto CLIL en las aulas españolas	
5. Estrategias didácticas para la enseñanza de una L2.	
2 .Diseño Metodológico	16
2.1 Objetivo general	
2.2 Objetivos específicos	
2.3 Hipótesis	
3. Método	17
3.1 Participantes	
3.2 Instrumento	
3.3 Procedimiento	
3.4 Análisis de datos	
4. Resultados	21
5. Discusión y Conclusiones	27
6. Bibliografía	28

1. Introducción

La concurrencia de diversas metodologías que tienen por objetivo lidiar con una adecuada consecución del aprendizaje de una segunda lengua es un asunto imperante en el panorama educativo europeo actual. Los países exigen una mayor cualificación a sus docentes en esta materia, con especial atención al dominio de la lengua inglesa. Un estudio impulsado por la Unión Europea; el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL, 2012) evidencia la preocupación de la comunidad por evaluar los resultados de aprendizaje del alumnado, si no a su vez, por las metodologías impartidas a los mismos. En esta investigación, que contó con colaboraciones de varios organismos de prestigio en el ámbito de Competencia Lingüística de varios países (en el caso de España fue desarrollada por el Instituto Cervantes), tenía por objetivo ser de utilidad para los diversos sistemas educativos; permitiéndoles analizar métodos y planes de estudio, así como facilitar indicadores de la Competencia Lingüística. La muestra total fue de 54.000 alumnos y alumnas; y los resultados se definieron de acuerdo al Marco Común de Referencia de Las Lenguas (MCERL, 2001). Las destrezas a evaluar fueron la comprensión auditiva, la competencia lectora, y la expresión escrita. Los resultados, en líneas generales, evidenciaron que aún queda mucho camino por recorrer en esta materia; sólo el 42% de los evaluados alcanzaron un nivel de usuario independiente, correspondiente a las etapas B1 y B2 de acuerdo al MCERL (2001). En el caso de España, un 35% alcanzó el nivel de un usuario básico A1, un 16% el de usuario independiente A2, otro 16% usuario independiente B1, y finalmente sólo un 15% alcanzó un nivel B2, el equivalente a categoría independiente avanzada. Estas puntuaciones reflejan cuán importante es que tanto la comunidad investigadora como la educativa, aúnen fuerzas por un objetivo común; indagar en los procesos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua con el objetivo de mejorar la calidad de su enseñanza.

No solo preocupan los procesos de aprendizaje, también cómo abordar su evaluación. Y es que, en este sentido, Franco (2012) señaló la escasez de herramientas validadas por la comunidad científica para investigar la calidad de la adquisición de un segundo idioma en los aprendientes. Es necesario indagar más en este ámbito de investigación.

No pudiendo obviar lo anterior, debe señalarse así mismo que Canarias es un nodo de encuentro de nacionalidades y diferentes culturas, debido a su situación geográfica de paso entre Europa y América hasta el siglo pasado y también por ser actualmente uno de los destinos turísticos más visitados en el mundo, especialmente por parte de población franco, italo, germano y anglo parlantes. A pesar de esto, el dominio de un segundo idioma no es lo común entre la población insular. Precisamente esta característica, nos lleva a plantearnos evaluar cuál es el nivel de producción de L2 en las aulas canarias. ¿Están mejorando los resultados del alumnado? ¿Qué grado de efectividad ha tenido el proyecto CLILL de momento? ¿Son útiles las metodologías empleadas? ¿Están interrelacionados el nivel de producción de L1 y L2? Este trabajo de investigación trata de indagar el nivel de rendimiento en producción escrita en lengua materna (español) y en los aspectos que intervienen en la composición escrita en una segunda lengua (L2).

2. ¿Qué mecanismos se activan cuando escribimos? Producción de textos en L1

Aprender a escribir no es tarea fácil. De hecho, la educación Primaria destina buena parte de sus recursos a perfeccionar la escritura y automatizarla a lo largo de la escolaridad de los y las infantes. En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación Primaria, en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato se señala la obligatoriedad de la competencia en Comunicación Lingüística Asimismo, define esta competencia como el resultado del acto comunicativo dentro de unas situaciones sociales determinadas, y señala que esto implica el uso de una o varias lenguas. Enfatiza a su vez, que la consecución de esta aptitud implica tanto producción como recepción del lenguaje oral y escrito. También, establece cinco grandes componentes, compuestos a su vez en varias dimensiones que la constituyen; el *componente lingüístico*, comprendido por las dimensiones: léxica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica; el *componente pragmático-discursivo*, donde coexisten la dimensión sociolingüística, la pragmática, y la discursiva; el *componente socio-cultural*, donde intervienen la dimensión referida al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural; y finalmente el *componente estratégico* y el *componente personal*, referido a la capacidad de los y las individuos para resolver los problemas del acto comunicativo. La Educación Primaria, tiene como objetivo el desarrollo de esta

competencia hasta cierto punto; ya que como se evidencia en los múltiples procesos enunciados, la extrema complejidad de la misma pone de manifiesto la necesidad de afrontarla como un aprendizaje de por vida. Es por esto que, al ser la producción escrita un componente esencial en el desarrollo de esta aptitud se trabaja transversalmente en todo el currículo de Educación Primaria.

La Real Academia Española de La Lengua Española (2018) define escribir como “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”. El proceso de escritura no es una tarea fácil, pues cuando el alumno/a se enfrenta a la escritura de una oración o texto debe desarrollar varias subtareas, entre ellas; la planificación del mensaje, la construcción de las estructuras sintácticas, la selección de palabras y, finalmente, los procesos motores (Cuetos, 2010) en la que se encuentran involucrados procesos cognitivos de diversa índole.

2.1 Modelos cognitivos sobre la producción escrita.

De acuerdo con Escudero y Santana (1985) la existencia de múltiples propuestas de modelos cognitivos implicados en el proceso de la escritura presentados por los investigadores en los últimos años evidencia la complejidad del concepto de escritura. Además, en función de la delimitación que se emplee en la definición del concepto, los modelos presentados abarcarán más o menos procesos, ya que las demandas que afrontan escritores y escritoras no son las mismas a la hora de lidiar con la *escritura productiva*, que es la que implica reflexión, frente a la *escritura reproductiva*, que se realiza de forma mecánica (Cuetos, 1991)

Así, por ejemplo, Gil y Jiménez (2019) realizaron un recorrido por los diferentes modelos teóricos sobre el proceso de escritura. Señalaron que éstos estaban centrados en los aspectos más formales del discurso escrito, enfatizando únicamente los resultados observables a simple vista, centrándose principalmente en las características formales del lenguaje y el propio texto en sí. Sin embargo, el auge de las perspectivas cognitivistas transformó completamente el enfoque de las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la Psicología hasta el momento, afectando en este caso a su vez, a la psicolingüística. El cognitivismo supuso un cambio de paradigma; la investigación dejó de priorizar únicamente las observaciones externas para indagar en los procesos internos que conducían a esos resultados. Los modelos basados en esta perspectiva comenzaron a intentar definir cuáles eran los procesos mentales subyacentes al proceso de escritura.

Así, Flower y Hayes (1979, 1980, 1981a, 1981b) presentaron uno de los primeros modelos de procesos intervinientes en la producción escrita más relevantes tanto para la comunidad científica como para la educativa. En este modelo describían las actividades que ha de afrontar un sujeto para la producción de textos, equiparando este procedimiento con aquellos que seguimos para la resolución de problemas, empleando estrategias de planificación, análisis e inferencias. De acuerdo al modelo, el proceso de escritura está formado por determinados *procesos de pensamiento*, que organizan los escritores durante sus composiciones. Estos procesos de escritura se encuentran clasificados jerárquicamente, y están interrelacionados, ya que el empleo de alguno de ellos activa la necesidad de usar otros. Además, son de carácter recursivo, lo que posibilita combinaciones complejas de diferentes actividades. Según el modelo la escritura está dirigida a una meta, y, para la consecución de la misma, los escritores organizan jerárquicamente submetas globales y parciales, que confluyen en una red jerarquizada. Esta red, junto al conocimiento del tema y el texto en sí mismo, dirige el proceso de escritura, que va modificándose durante la composición del escrito; se van creando nuevos objetivos y subobjetivos de acuerdo al proceso de escritura y/o a los contenidos del escrito. La calidad y cantidad de los escritos está relacionada con la habilidad del escritor. Durante la composición, los escritores acuden constantemente a los objetivos de mayor nivel en la jerarquía, ya que éstos son los que dirigen y dan coherencia al escrito, y los regeneran tras experimentar “insights” durante el acto de composición. Aunque la meta dirige el proceso, los objetivos iniciales del escritor no tienen por qué limitar el acto de composición; la creatividad y la habilidad de regeneración de metas por parte del escritor juega un papel fundamental en el producto final escrito. En su modelo, dividen la escritura en tres elementos; el 1) *ambiente de la tarea*, 2) *la memoria a largo plazo*, y 3) *los procesos de pensamiento* de la escritura. El primero y el segundo aluden al contexto del proceso, y el tercero alude a procesos de escritura en sí. Profundizando en estos elementos podemos señalar que en el ambiente de la tarea en el que se incluye el *problema retórico* y *el texto producido hasta el momento*. En cuanto al primero, se centra principalmente en, el tema, la audiencia, los propios propósitos del autor (que condicionan el principio del escrito).

Cuando el alumnado se enfrenta a la tarea de escribir, la *memoria a largo plazo* juega un papel fundamental, ya que *la primera tarea* desempeñada es la búsqueda de las palabras a emplear. Esta memoria contiene su propia organización interna de información.

Ahí, se encuentra información sobre la audiencia a la que está dirigido el escrito, el tema a tratar, los planes de escritura y las representaciones del problema. Tras esto, realiza una *segunda tarea*: la adaptación o reorganización de la estructura de la composición escrita, es decir, delimita la organización de la información en función de sus objetivos (la temática o el título de su composición, a quién se dirige su texto y qué sentimientos, acciones o historias quiere expresar)

Los autores también señalan que durante esta actividad se desarrollan tres procesos cognitivos esenciales; la planificación, la traducción y la relectura. Estas actividades son dirigidas por un *controlador* o *monitor de los procesos*, que es el que decide cuándo se desarrolla una u otra. Cómo funciona ese controlador varía en función de los objetivos del propio escritor, de sus hábitos, y de los estilos individuales de escritura.

Durante *la planificación* el escritor o escritora elabora una representación interna de los aspectos que empleará durante el escrito. Esta representación, puede producirse en cualquier momento de la producción, y puede no darse en palabras, generalmente es abstracta. Tiene por objetivo delimitar metas y organizar el contenido del texto. Incluye todas las actividades mentales necesarias para poner por escrito palabras, y está dividida en tres subprocesos; *la generación de ideas*, *la organización* y *el establecimiento de objetivos*. En el proceso *de generación de ideas* el escritor extrae la información relevante para la composición a través de la memoria a largo plazo, como anteriormente se ha indicado. Esta información puede aparecer o bien muy organizada o por el contrario desorganizada. Cuando ocurre lo segundo el escritor experimenta pensamientos fragmentados, inconexos o contradictorios. Durante la *organización* se selecciona el contenido más útil y se estructura y organizan las ideas, que son agrupadas para la formación de nuevos conceptos. Por último, se *seleccionan los objetivos del escrito*. La mayoría han sido originados, desarrollados y revisados durante la fase de regeneración y organización de nuevas ideas, pero existen ocasiones en las que se extraen de la memoria a largo plazo. Esta organización basada en la elaboración de planes tiene como utilidad la fragmentación de una gran tarea en otras subtarear más pequeñas, lo que agiliza el proceso de escritura al permitir al escritor priorizar los elementos con los que ha de lidiar. Monitorizado por los planes de escritura se encuentra *el proceso de traducción*. Este proceso es mediante el cual se transforman en letras los contenidos de la memoria. Para su correcta producción, intervienen una serie de demandas características de este tipo de

lenguaje. Estas demandas pueden ser motoras, genéricas, formales, sintácticas y léxicas. Este proceso incluye además las tareas referentes a la revisión de lo escrito. Al revisar, los escritores se enfrentan una y otra vez al proceso de planificación.

En el *proceso de relectura*, el escritor lee nuevamente lo que ha producido hasta el momento en el escrito de forma consciente. Su objetivo es evaluar y revisar lo expresado para mejorar la calidad de su texto, determinando la necesidad o no de editar el escrito.

El objetivo de este modelo era identificar los subprocesos desempeñados durante la elaboración y organización de composiciones globales. Sin embargo, como Sánchez y Borzone (2010) señalaron: “la descripción del proceso presentaba algunas limitaciones, por lo que fue objeto de revisiones críticas y de reformulaciones” (p.41). Estos autores, también resaltan otra tara del modelo; sólo tenía en cuenta a escritores expertos, no a aquellos que se encontraban en la etapa inicial del aprendizaje de la escritura. Como respuesta a esto, Berninger y su equipo (Berninger et al. 1992; 1994; 2002) revisan y reformulan el modelo de Flower y Hayes, atendiendo esta vez a las etapas iniciales de aprendizaje.

Este nuevo modelo distingue entre dos procesos de escritura: los *procesos inferiores*; mecánicos o de bajo nivel y los *procesos superiores*; sustantivos o de alto nivel. En primer lugar, los procesos de bajo nivel se denominan procesos de transcripción. Incluyen destrezas como la escritura a mano, la mecanografía, y un amplio conocimiento de la ortografía. Para Berninger (2002) estos procesos constituyen la base de la escritura y son los primeros en ser desarrollados por escritores y escritoras. Para su consecución es necesario dominar las habilidades de codificación ortográfica.

Cuetos (2010) sintetiza la información contrastada hasta el momento en este ámbito de estudio. Formula que son cuatro los procesos necesarios para alcanzar un dominio de la escritura: la planificación del mensaje, la construcción de las estructuras sintácticas, la selección de palabras y, finalmente, los procesos motores. Estos procesos intervendrán en mayor o menor medida en función del tipo de producción escrita a realizar. Esta investigación se centrará en lo que Vigotsky (1973) denomina “escritura productiva.” Parece de común acuerdo entre la comunidad científica la intervención de las cuatro fases, pero el orden en que éstas operan aún es objeto de debate; unos opinan que ocurre simultáneamente, y otros, que una fase comienza inmediatamente al acabar la anterior. Así pues, la *planificación del mensaje*, consistente en la generación de ideas, la

organización de las mismas, y la revisión del mensaje, es según Cuetos (2010) la etapa más compleja, lo cual defiende amparándose en las investigaciones de Gould y Boies (1978) ya que, aunque está sujeta al tipo de texto a escribir y al destinatario del mismo, los escritores normalmente invierten dos tercios del tiempo del proceso en la misma. Para completarla, se atraviesan habitualmente tres subestadios, cuyo orden o simultaneidad varían según las estrategias que esté empleando el escritor en cuestión (Wason, 1980). Estos subestadios son la búsqueda en la memoria a largo plazo (Van Dijk, 1980), aunque cabe resaltar que Cuetos (2010) señala que esta búsqueda no se efectúa en todos los tipos de texto ya que cuando nos limitamos a describir algo por escrito, sin realizar conexiones sobre otras reflexiones, no la estaríamos empleando. El segundo estadio, consiste en la organización de un plan de acuerdo a los contenidos previamente seleccionados, priorizando algunos y desechando otros en función de los objetivos y de la estructura del texto a seguir. Finalmente, el proceso de planificación del mensaje culmina con la selección de los criterios de corrección que aplica el escritor para revisar si su escrito cumple o no su propósito con ayuda de los recursos estilísticos.

3. ¿Ocurre lo mismo con la escritura de una segunda lengua? Producción de textos en L2.

A mediados de los años 80 del siglo pasado se incrementa el interés por la producción lingüística u output gracias a las investigaciones y resultados de diversos autores, especialmente los realizados por Swain (1985, 1993, 1995, 1998, 2000, 2005) (citada por Castro, 2012) en los que encuentra en aprendientes de francés, a través de la inmersión lingüística en un segundo idioma. Dichos aprendientes de L2 alcanzaron niveles en dicha lengua cercanos a los nativos de la misma, pero curiosamente esta diferencia desaparece al final de la enseñanza secundaria. La conclusión fue que este desequilibrio se debía a que los aprendices no disponían de oportunidades para expresarse en dicha lengua más allá de las aulas. Asimismo, se concluyó que la sola producción de un idioma no es más que un paso del aprendizaje, pero que el objetivo de la misma es su inserción en un contexto “natural” de comunicación y no solo el uso de L2 en las aulas.

La producción de textos en L2 obliga a plantear la necesidad de un marco conceptual basado en teorías del aprendizaje y del procesamiento de la información. La necesidad de dicho marco teórico aportará homogeneidad en la definición y clasificación de estrategias de aprendizaje. La producción de textos en L2 requiere de una característica

especial de conciencia productiva que no tiene por qué darse necesariamente en el aprendizaje puesto que el mismo puede realizarse de forma consciente e inconsciente (Brown, 2002), por ejemplo: el alumnado puede aprender mediante canciones nombres de animales, partes del cuerpo, etc. Pero a la hora de escribir el concepto, el alumno o alumna deberá hacer un esfuerzo consciente por recordar dicha palabra. La investigación de Jiménez y O'Shanahan (2010) comparando cómo aprenden aprendientes monolingües y bilingües en Canadá coincide con Brown (2002) en este aspecto. Sus estudios demostraron que procesos básicos como el procesamiento fonológico, conciencia sintáctica y memoria son diferentes en niños con dificultades de aprendizaje en ambos grupos en comparación con normolectores, lo que les lleva a sugerir que las deficiencias cognitivas son independientes del idioma en que se estén desempeñando. Además, realizaron una síntesis sobre estudios que tratan ortografía transparente y señalaron que éstos parecen apoyar la teoría de la interdependencia lingüística (Cummins, 1979) que establece que los procesos que son importantes para el aprendizaje de la lectura y escritura en la primera lengua también lo serán para el aprendizaje de la lectura y escritura en una segunda lengua, así como la teoría basada en la dependencia ortográfica (Lindgren, De Renzi y Richman, 1985) que defiende que el aprendizaje de una lengua se encuentra condicionada por las estructuras ortográficas y la predictibilidad de las reglas conversión grafema-fonema. De acuerdo a esta teoría, podríamos suponer que el aprendizaje del inglés como segunda lengua se encuentra fuertemente influenciado por sus características como lengua no transparente, frente al español, cuya conversión de grafemas y fonemas suele corresponder en la mayoría de las letras. Finalmente, la investigación de Jiménez y O'Shanahan (2010) hicieron hincapié en la existencia de algunas habilidades, como son la conciencia sintáctica, como bien señaló Brown (2002), y la memoria de trabajo. Para su desarrollo es necesaria una exposición a la lengua a adquirir si se pretenden alcanzar niveles similares a nativos.

Aunque no es el tema central del presente trabajo y abarcaría demasiado profundizar en todos los componentes que participan en el aprendizaje de L2, resulta imprescindible resaltar uno de ellos, el “filtro afectivo” que juega un papel especial en el aprendizaje de L2. Dicho aspecto parece haber cobrado importancia para entender tanto la adquisición de una segunda lengua, así como su producción. El Filtro Afectivo es

reseñado en la revisión sistemática realizada por Moreno (2017) como la hipótesis llamada por Krashen (1987) de “filtro afectivo”, la cual es una actitud negativa hacia la lengua meta que va a interferir en el comportamiento del aprendiz ya que esta generará un sentimiento de vulnerabilidad ante un idioma en el que no es competente. Dentro de esta línea de investigación podemos entender que existen tres variables fundamentales que generan un alto filtro afectivo, estas variables son: 1) la desmotivación, 2) la baja autoestima y 3) la ansiedad. Estas tres variables se presentan como las más relevantes para un peor aprendizaje y producción de L2. La mayoría de la investigación revisada oscila en torno a edades no primarias, más cercanas o centradas en la adolescencia temprana y tardía, como por ejemplo el trabajo de Pizarro y Josephy (2013). En concreto la ansiedad como filtro afectivo en el proceso de adquisición en L2 afectará menos a los infantes de primaria ya que la misma comenzará a cobrar importancia en la preadolescencia y adolescencia. Esto es debido a que en la infancia ejerce mucha menor presión algunos factores como la vergüenza, el temor al error y a la evitación de la burla de pares (Karina Moreno 2017). Es decir, en la infancia la variable ansiedad como filtro afectivo tendrá mucha menor importancia que en la preadolescencia y adolescencia.

Otras investigaciones, indican que para el aprendizaje de una L2 es necesario que el centro educativo controle otras variables de filtro afectivo tales como: la competitividad, la identidad y choque cultural, las actividades y las prácticas de aula y la prohibición absoluta del uso de la lengua materna (Sánchez, 2014). Aunque, nuevamente señalar que estos aspectos se reducen drásticamente según se reduce la edad de los niños y niñas, por lo que se infiere que un aprendizaje simultáneo parece favorecer los niveles de ansiedad y generaría una mayor facilidad en el aprendizaje y producción de L2.

4. Proyecto CLIL en las aulas españolas.

Ahora que ya conocemos los procesos propios de la escritura en la lengua materna y en el aprendizaje de una segunda lengua, explicaremos la relevancia de esta en el panorama actual educativo español. Marsh (2010) describe el proyecto AICLE/CLILL como un enfoque educativo que emplea una lengua adicional a la materna en la enseñanza reglamentada, cuyo objetivo es el dominio tanto del contenido en sí como de esta segunda lengua en unos niveles preestablecidos (Marsh et al. 2010).

Desde 1995, el Consejo de Europa intenta fomentar la incorporación de enfoques educativos para la mejora del aprendizaje de idiomas, llegando a plasmar en el Libro

Blanco (2004) su interés por la impartición de asignaturas en una lengua distinta a la materna en centros de secundaria. Desde entonces, se han tomado medidas para la posibilitar la adopción de los países pertenecientes al programa, permitiendo a cada país articular su propio enfoque según sus políticas, siendo descrito por Marsh (2012) como un programa flexible y adaptado. Las materias en las que se imparte el programa dependen del sector educativo; normalmente son un tipo de asignaturas diferentes en primaria y en secundaria (Eurydice, 2006). Esto puede variar a su vez en función de la Comunidad Autónoma en el panorama español; por ejemplo, muchos centros canarios deciden impartir en inglés, la asignatura “Emocrea”, incluida en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 156/2014, de 13 de agosto), exclusiva en nuestro territorio. La cantidad de horas que se le dedica al programa también puede variar.

Lo que sí parece de común acuerdo, y hemos corroborado tras la reciente incorporación de un gran número de centros al programa, es la importancia actual del mismo. Las nuevas oposiciones del Estado bareman con puntuaciones altas la cualificación en inglés del profesorado y las Consejerías de Educación imparten cursos a un ritmo frenético para mejorar la formación de los maestros en plantilla. Marsh (2012) resume esta cuestión tomando como referencia a Graddol (2006, p. 434): “las presiones de la internacionalización han conducido a que el inglés sea percibido como una lengua internacional y que sea adoptado como elemento de instrucción en la educación universitaria, lo que a su vez ha producido una presión en el mismo sentido en la educación secundaria y general”.

5. Estrategias didácticas para la enseñanza de una L2.

Fernández-Castillo (2016) en su análisis sobre las estrategias de aprendizaje que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua distinguió entre dos grandes categorías de estrategias aplicadas; las estrategias primarias y las estrategias secundarias. Resaltó que son seis los factores que condicionan con mayor influencia éstos aprendizajes: el profesor y sus características personales (formación, personalidad, grado de implicación, etc...); los discentes (aptitudes, conocimientos, actitud, etc.); las estrategias docentes, el contexto y ambiente de aprendizaje; el proceso de enseñanza, el sistema de evaluación, y, por último, las estrategias de aprendizaje, especialmente vinculadas durante las últimas décadas al ámbito de la Psicología de la Educación. Este

autor sintetizó las investigaciones en torno a qué estrategias de aprendizaje eran comunes en el alumnado con un buen desempeño en L2 para resaltar qué estrategias de aprendizaje podrían considerarse de gran validez, y por lo tanto, deberían ser enseñadas al alumnado. Sus propuestas fueron las siguientes; *iniciativas didácticas que tuvieran por objetivo hacer al alumnado consciente de sus procesos de aprendizaje*, es decir, el trabajo de la metacognición lingüística, *aumentar la formación de profesionales de ciencias de la educación y de campos relacionados sobre estas estrategias* (Beltrán, 1993; Moenreo, 1994), *incrementar la motivación y la capacidad de automotivación* en el alumnado, dar *una retroalimentación constante* al alumnado sobre su proceso de aprendizaje, y posibilitar que los aprendizajes se den en *contextos naturales y entornos contextualizados*. Finalmente, propone *iniciar sistemas que evalúen no sólo los productos finales*, sino más bien a las estrategias de aprendizaje en sí mismas. Esta última propuesta corresponde especialmente al objetivo de la presente investigación. Todos estas propuestas son relevantes para la presente investigación, pues nos lleva a plantearnos si dado el rendimiento del alumnado en L2, el profesorado se encuentra dotado de las herramientas y conocimiento necesario sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en la comunidad canaria.

2. Diseño metodológico.

2.1 Objetivo general

Conocer el nivel de producción escritura del alumnado en L1 frente a L2.

2.2 Objetivos específicos

- Averiguar el nivel de rendimiento en tareas de composición escrita de oraciones y textos en L1.
- Averiguar el nivel de rendimiento en tareas de composición escrita de oraciones y textos en L2.
- Analizar si el nivel de rendimiento en escritura en L2 es mayor en función del curso.
- Analizar los procesos de planificación del alumnado en L1 y L2.

2.3 Hipótesis

- La habilidad del estudiante para traducir ideas y proposiciones lingüísticas a través de la escritura es mayor en L1 que en L2.
- La habilidad para la escritura narrativa es mayor en L1 que en L2.
- Si el alumnado no adquiere los procesos de planificación en su lengua materna tendrá más dificultades para realizarlo en una L2.

3. Método.

3.1 Participantes

Para la presente investigación se ha seleccionado una muestra al azar de 104 infantes. La distribución de la muestra en función del género fue de un 40,8% de niños y el 59,2% de niñas (ver figura 1).

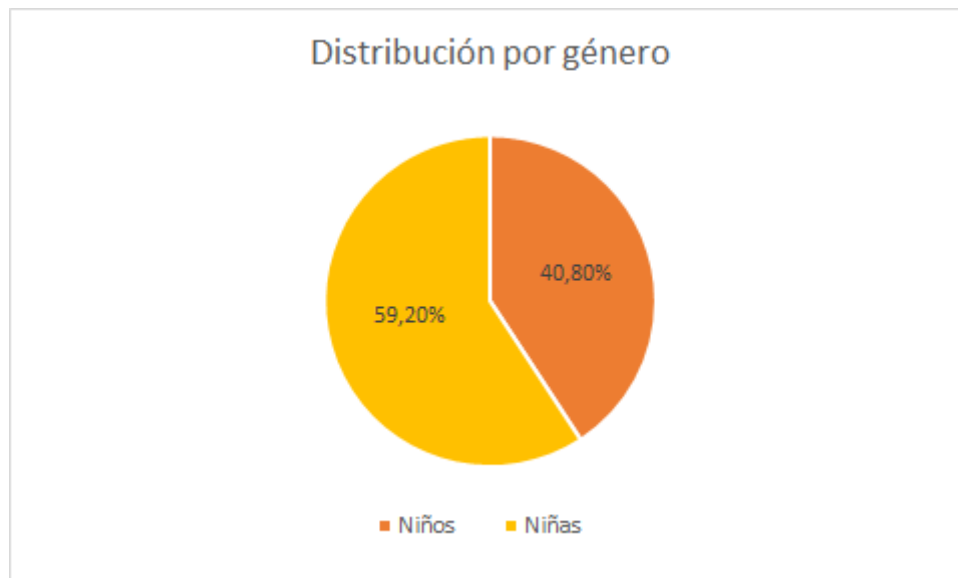


Figura 1. Distribución de la muestra en función del género.

La procedencia de los y las participantes fue de dos centros de enseñanza pública situados en la periferia de San Cristóbal de La Laguna. Los cursos escolares analizados fueron primero (n=31), segundo (n=27) y tercero (n=40) de educación Primaria.

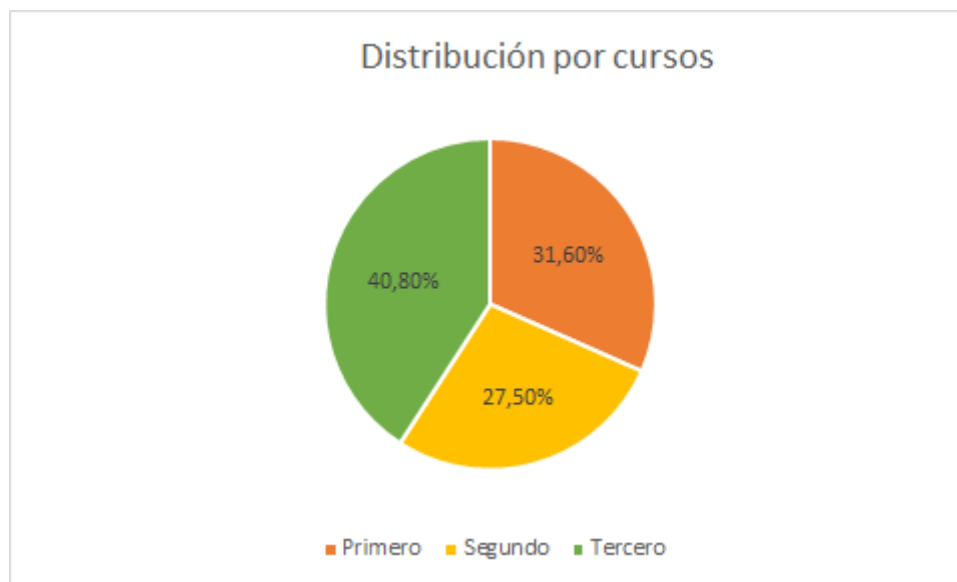


Figura 2. Porcentaje de alumnado por curso

3.2 Instrumentos

Se seleccionaron dos tareas procedentes del test IPAE: Indicadores del Progreso en el Aprendizaje de la Escritura (*Jiménez y Gil, 2019*), diseñado para la evaluación de procesos de escritura durante la educación Primaria. Con objetivo de evaluar los procesos de escritura productiva, se pidió al alumnado la realización de las tareas 8 (Escribir dos frases) y 9 (Escribir una narración). El objetivo de ambas fue evaluar la capacidad de los discentes para desarrollar ideas mediante proposiciones lingüísticas a través de la escritura.

La primera tarea, *Escribir dos frases*, consistió en la producción de dos oraciones, separadas entre sí por un punto y aparte. Se le indicó al alumnado que podía escribir sobre cualquier tópico que desearan, y que las frases podían tener la longitud que ellos y ellas determinasen. En esta tarea se evaluaron el total de palabras escritas, cuántas de ellas poseían una ortografía correcta, y el total de Secuencias de Palabras Correctas, obtenidas del contraste de Secuencia de Palabras Correctas menos Secuencia de Palabras Incorrectas.

La segunda tarea, *Escribir una narración*, consistió en la creación de un texto narrativo, que debía de ir asociado a una imagen que se presentó en el encabezado de la tarea. Para primer y segundo curso de Primaria, esa imagen correspondía a un niño y una niña con una tarta de cumpleaños. Para tercer curso de Primaria, en la imagen aparecían representados dos fantasmas. Los ítems para analizar esta tarea fueron iguales a los de la actividad anterior, pero en este caso, se añadió un apartado para valorar la calidad de las características de la narración en lo que a trama y desarrollo se refería. Para ello, se evaluó la ocurrencia o no de Personajes, Situación Inicial, Ejecuciones, es decir, acciones llevadas a cabo por dichos personajes, y Final.

En ambas tareas, los ítems se valoraron considerando dos períodos de tiempo; un primer intervalo de 1', y un intervalo posterior de 5'.

Posteriormente, para la evaluación de estas destrezas en la segunda lengua, se realizó una adaptación en inglés de las instrucciones (ver anexo 1). Para su corrección, se aplicaron exactamente los mismos indicadores que en IPAE.

3.3 Procedimiento

Primeramente se seleccionaron centros donde era improbable que se encontrara L2 como lengua materna. Posteriormente, se solicitaron permisos en los centros; las instituciones se encargaron de enviar una circular a los progenitores del alumnado solicitando su colaboración y consentimiento. Seguidamente se concertaron citas y se aplicaron las pruebas. En primer lugar, se realizó la prueba en español, y dos semanas después, se repitió el procedimiento con la versión en inglés.

Las pruebas se aplicaron de manera grupal, visitando a cada curso por separado y bajo la vigilancia tanto del investigador como del tutor o tutora de aula correspondiente. Antes de la realización de la misma, se explicaron brevemente las pautas a seguir; aclarando dudas, pero cuidando en extremo el hecho de no proporcionar ejemplos para no condicionar la escritura de los infantes con los mismos.

3.4 Análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) diseñado por IBM (2014). Se llevó a cabo un análisis descriptivo del nivel de producción escrita en oraciones y textos en L1 y L2 del alumnado de Educación Primaria.

4. Resultados.

En cuanto a la Tarea 9, en líneas generales, observamos que los y las discentes escriben más palabras en intervalo 5' que en intervalo 1'. Tercero de primaria escribe en total menos palabras de media que el resto de cursos analizados, y también resulta llamativo que este curso escriba menos palabras en el intervalo 5' que en el 1'. Asimismo, el número de palabras escritas al transcurrir los cinco minutos es de 12 en primer curso y segundo curso, y de 7,9 en tercer curso (ver tabla 1). Respecto a la ortografía correcta, primero y segundo muestran resultados similares en el intervalo 1' (3,8 y 3,9 respectivamente). En tercero de Primaria, en cambio, el número de palabras escritas correctamente aumenta a 7,9. En el intervalo 5' resulta curioso el hecho de que primero de primaria escriba correctamente (9,6) más palabras de media que sus cursos superiores. En cuanto a la secuencia total de palabras correctas, en el intervalo 1' primero y segundo han escrito exactamente la misma cantidad de secuencias de media. Tercero destaca doblando esa cantidad. (6,5 frente a 3,1 en los niveles de menor edad). Sin embargo, en el intervalo 5' vuelve a ser primero de Primaria quien escribe mayor secuencia de palabras correctas.

Tabla 1.
Puntuaciones medias en la tarea 9 “Escritura de frases” en LI (español).

		Total escritas Min. 1	Total escritas Min. 5	Ortografía correcta Min 1	Ortografía correcta Min.5	Secuencia total Min. 1	Secuencia total Min.5
Curso 1	Media	4.3	12.0	3.8	9.6	3.1	9.4
	Desv. Típica	2.5	5.1	2.5	4.7	2.4	4.5
Curso 2	Media	4.3	12.0	3.9	8.7	3.1	7.6
	Desv. Típica	2.5	6.3	2.4	5.5	2.2	5.0
Curso 3	Media	8.3	7.9	7.9	7.4	6.5	6.5
	Desv. Típica	3.5	9.1	3.1	8.7	3.1	8.0
Total	Media	5.9	9.8	5.5	8.5	4.5	7.7
	Desv. Típica	3.4	7.4	3.3	6.8	3.1	6.4

En cuanto a la Tarea 10, en líneas generales, observamos que los y las discentes escriben más palabras en intervalo 5' que en intervalo 1' (ver tabla 2). En esta tarea destaca considerablemente el rendimiento de tercero de Primaria, cuya media total de palabras duplica al resto de cursos analizados (40.5 palabras de media, frente a 17.4 en segundo, y 14.6 en primero). Respecto a la ortografía correcta, esta aumenta escalonadamente a lo largo de los cursos, destacado nuevamente tercero. Lo mismo ocurre con la secuencia total de palabras, que aumenta gradualmente a medida que avanzan los cursos.

Tabla 2.
Puntuaciones medias en la tarea 10 “Escritura de un texto” en L1 (español).

		Total escritas Min. 1	Total escritas Min. 5	Ortografía correcta Min 1	Ortografía correcta Min.5	Secuencia total Min.1	Secuencia total Min.5
Curso 1	Media	4.8	14.6	3.8	12.0	3.6	11.5
	Desv. Típica	2.2	6.3	2.2	6.6	2.4	6.1
Curso 2	Media	5.5	17.4	4.8	14.6	4.1	13.0
	Desv. Típica	3.5	6.7	3.3	6.4	3.1	5.8
Curso 3	Media	11.0	40.5	9.7	35.7	9.0	33.4
	Desv. Típica	4.7	14.0	4.8	13.4	4.0	13.8
Total	Media	7.5	25.9	6.5	22.4	5.9	20.9
	Desv. Típica	4.7	15.8	4.6	14.9	4.1	14.4

En cuanto a la Tarea 9 “Escritura de frases” en L2 (inglés) observamos que los y las discentes escriben más palabras en intervalo 5' que en intervalo 1' (ver tabla 3). En este caso tercero de Primaria es el curso que más escribe en total (8.2). Sin embargo, primero escribe más palabras que segundo (6.6 frente a 6). Respecto a la ortografía correcta, primero y segundo muestran resultados similares en ambos intervalos. En tercero de Primaria, en cambio, el número de palabras escritas correctamente casi duplica a los cursos inferiores (6.5 frente a 3.7 y 3.2).

En cuanto a la secuencia total de palabras correctas es tercero de Primaria, nuevamente, quien más produce.

Tabla 3.
Puntuaciones medias en la tarea 10 “Escritura de frases” en L2 (inglés).

		Total escritas Min. 1	Total escritas Min. 5	Ortografía correcta Min 1	Ortografía correcta Min.5	Secuencia total Min.1	Secuencia total Min.5
Curso 1	Media	2.4	6.6	1.7	3.7	1.3	3.0
	Desv. Típica	2.1	4.4	1.9	4.4	1.6	3.6
Curso 2	Media	3.1	6.0	1.6	2.5	1.2	2.1
	Desv. Típica	1.5	3.5	1.3	3.2	1.2	2.8
Curso 3	Media	5.7	8.2	4.6	6.5	3.3	5.2
	Desv. Típica	2.5	5.8	2.8	5.6	2.7	5.1
Total	Media	3.9	7.1	2.8	4.5	2.1	3.6
	Desv. Típica	2.6	4.8	2.6	4.9	2.2	4.3

En cuanto a la Tarea 10 “Escritura de textos” en L2 (inglés), observamos que los y las discentes escriben más palabras en intervalo 5' que en intervalo 1' (ver tabla 4). En este caso tercero de Primaria es el curso que más escribe en total (8.2). Sin embargo, primero escribe más palabras que segundo (6.6 frente a 6). Respecto a la ortografía correcta, tercero de Primaria destaca notablemente (9.3 frente a 2.8 y 1.8). En cuanto a la secuencia total de palabras correctas es tercero y segundo de Primaria, coinciden en este caso con un total de 7 palabras de media.

Tabla 4.

Puntuaciones medias en la tarea 10 “Escritura de un texto” en L2 (inglés).

		Total escritas Min. 1	Total escritas Min. 5	Ortografía correcta Min 1	Ortografía correcta Min.5	Secuencia total Min.1	Secuencia total Min.5
Curso 1	Media	2.0	6.4	1.0	2.8	0.8	2.7
	Desv. Típica	1.7	4.4	1.5	3.6	1.0	3.0
Curso 2	Media	3.2	6.7	0.8	1.8	3.0	7.0
	Desv. Típica	1.9	6.9	1.3	3.2	1.1	2.3
Curso 3	Media	5.5	13.9	3.9	9.3	3.0	7.0
	Desv. Típica	3.8	9.0	3.4	7.8	3.2	7.3
Total	Media	3.7	9.6	2.1	5.2	1.8	4.2
	Desv. Típica	3.2	8.0	2.8	6.5	2.4	5.7

Las puntuaciones de las características de la narración de la historia indican que aumenta la ocurrencia de aparición de personajes a medida que avanzan los cursos en el minuto 1.

Sin embargo los personajes en el minuto 5 se mantienen equivalentes en todos los cursos. Cabe señalar que es tercero de Primaria quien introduce más personajes (ver tabla 5).

En términos generales podemos decir que el alumnado progresa en todos los ámbitos del proceso de planificación en L1 a medida que avanzan los cursos académicos. Donde menos varían es en personajes totales. Es en Situación Inicial donde podemos ver como se da un salto entre primero y los siguientes cursos que se mantienen con puntuación similar. En la Ejecución, la progresión es escalonada y en el final solo tercero aumenta la producción.

Tabla 5.

Procesos de planificación del texto en L1.

		Pers. Min. 1	Suceso Inicial. Mín 1	Ejec. Min.1	Final Min.1	Pers. Min. 5	Suceso inicial. Mín 5	Ejec. Min.5	Final Min.5	Pers. Total	Suceso inicial. Total	Ejec. Total	Final Total
Curso 1	Med.	0.6	0.7	0.2	0.0	0.5	0.2	0.7	0.5	1.1	0.8	0.9	0.5
	Desv. típica	0.4	0.4	0.4	0.0	0.5	0.4	0.4	0.5	0.4	0.3	0.6	0.5
Curso 2	Med.	0.7	0.7	0.0	0.0	0.5	0.2	0.7	0.5	1.2	1.0	1.0	0.5
	Desv. típica	0.4	0.4	0.2	0.0	0.5	0.4	0.4	0.5	0.5	0.0	0.7	0.5
Curso 3	Med.	0.9	0.8	0.3	0.0	0.5	0.1	0.9	0.7	1.4	1.0	1.2	0.7
	Desv. típica	0.2	0.3	0.4	0.0	0.5	0.3	0.1	0.4	0.5	0.1	0.4	0.4
Total	Med.	0.7	0.7	0.2	0.0	0.5	0.2	0.8	0.6	1.2	0.9	1.0	0.6
	Desv. típica	0.4	0.4	0.4	0.0	0.5	0.4	0.3	0.4	0.5	0.2	0.6	0.4

En términos generales las puntuaciones de L2 son mucho menores que las de L1. Prácticamente ningún curso termina la historia y solo tercero de Primaria destaca en cuanto a ejecución y personajes iniciales (ver tabla 6).

Tabla 6.

Procesos de planificación del texto en L2.

		Pers. Min. 1	Suceso inicial Mín 1	Ejec. Min.1	Final Min.1	Pers. Min. 5	Suceso inicial. Mín 5	Ejec. Min.5	Final Min.5	Pers. Total	Suceso Inicial. Total	Ejec. Total	Final Total
Curso 1	Med.	0.2	0.1	0.1	0.0	0.2	0.0	0.1	0.0	0.5	0.2	0.3	0.0
	Desv. típica	0.4	0.4	0.4	0.0	0.4	0.2	0.4	0.0	0.5	0.4	0.4	0.0
Curso 2	Med.	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.3	0.1	0.1	0.0
	Desv. típica	0.3	0.2	0.2	0.0	0.3	0.2	0.3	0.0	0.4	0.3	0.	0.0
Curso 3	Med.	0.8	0.5	0.2	0.0	0.2	0.0	0.4	0.0	0.9	0.5	0.6	0.0
	Desv. típica	0.3	0.5	0.4	0.0	0.4	0.1	0.4	0.2	0.5	0.5	0.6	0.2
Total	Med.	0.4	0.2	0.1	0.0	0.2	0.0	0.2	0.0	0.6	0.3	0.4	0.0
	Desv. típica	0.5	0.4	0.3	0.0	0.4	0.2	0.4	0.1	0.5	0.4	0.5	0.1

6. Discusión y conclusiones.

Que tercero de Primaria escriba menos palabras en el intervalo 5 que en el 1 en la tarea 9 nos lleva a reflexionar sobre si esto es producido por la automatización de los procesos inferiores, ya que esto puede deberse a que muchos dicentes finalizaron la tarea en el primer intervalo. Esto apoyaría el modelo de Berninger (2002) al indicarnos que la automatización de los procesos de nivel inferior o mecánicos agiliza la capacidad de producción escrita. Esta teoría la confirmaría también el hecho de que el alumnado de tercero ha escrito muchas más palabras durante la tarea 10, lo que nos lleva a pensar que una vez interiorizados los procesos inferiores la calidad de la producción escrita en cuanto a planificación de mensaje mejora. Es decir, los dicentes estarían más capacitados para afrontar las tareas del problema retórico como afirman Flower y Hyes (1979, 1980, 1981a y 1981b) o en otras palabras, les capacitaría para afrontar de manera más eficaz lo que Berninger (2002) denomina procesos superiores.

En cuanto al rendimiento en L2, cabe señalar que el total de palabras escritas fue en términos generales mucho menor en los tres niveles, en especial durante la elaboración

de una narración. La ortografía y la capacidad planificar y producir lenguaje escrito de forma coherente en el segundo idioma es visiblemente menor en comparación con el primer idioma. Esto lo evidencian los resultados encontrados en cuanto al nivel de rendimiento en escritura de una narración en L2. En líneas generales, los resultados son inferiores a los obtenidos en L1. Esto refuerza la teoría de Fernández (2016) sobre la necesidad de mejorar las estrategias de aprendizaje empleadas con el alumnado, teniendo en cuenta todos los factores que en ella intervienen. Parece ser que a pesar de la importancia que el proyecto CLILL tiene en nuestras aulas (Marsh, 2010), aún queda mucho por mejorar en este ámbito educativo, como los resultados obtenidos han evidenciado. Citando nuevamente a Berninger (2002), los resultados en relación a la producción escrita en frases y textos en L2, parecen mostrar que es necesario automatizar ciertos procesos en la producción escrita para posteriormente dominar los procesos de planificación de textos. Los resultados también parecen apoyar la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1979), ya que cuanto un rendimiento mayor en L1 supuso también un rendimiento superior en L2. Así mismo, los resultados corroboran la teoría de Fernández (2016) de que cuanto más exposición se tiene a una L2, mayor es el aprendizaje de la misma, y que aumenta su capacidad de producción en función de los años que llevan aprendiendo el idioma. En vista a los resultados obtenidos, parece oportuno apoyar las tesis de Fernández (2016). Es evidente que la enseñanza y el aprendizaje de L2 en nuestra comunidad aún le queda un largo camino por recorrer. Comunidad científica y educativa han de ir de la mano para la consecución de este fin. Algunas de las propuestas de Fernández (2016) que nuestra investigación parece respaldar son, por un lado, la necesidad de aumentar la formación de profesionales como por ejemplo mediante la realización de este tipo de investigaciones. Por otro lado, parece evidente que se debe aumentar la metacognición sobre los procesos de escritura en ambas lenguas, tanto por parte de estudiantes como de futuro profesorado. Y todo esto, sin olvidar, por supuesto, que motivación y feedback constante son esenciales para un discente interesado por aprender.

6. Referencias bibliográficas.

Abchi, V. S. S., y Borzone, A. M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura Y Vida*, 31(1).

Berninger, V. W., y Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice.

Brown, H. D. (2002). *Strategies for success: A practical guide to learning English*. New York, NY: Pearson.

Cuetos, F., y Vega, F. C. (2010). *Psicología de la lectura*. WK Educación.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, V. 49, n.º 2.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49

DEA. (s.f.). Módulo VI. Respuesta educativa e intervención psicopedagógica para la DEAE. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 156, de 13 de agosto de 2014, 21911 a 22582

De Europa, C. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). *INSTITUTO CERVANTES. Madrid: MEC-ANAYA*.

Escudero, G. G. y Rosales, B.S. (1985). Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de Psicología*, 5 (19-20).

Española, R. A. (2013). Página Web en línea.

Fernández-Castillo, A. (2016). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *ReiDoCrea*, 4, 491-404.

Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 34 (4)

Gould, J. D., y Boies, S. J. (1978). Writing, dictating, and speaking letters. *Science*, 201(4361), 1145-1147.

Naranjo, P., Juste, M. R. y Rodríguez, B. (2012). Características Psicométricas De Un Cuestionario En Español Para Medir Estrategias De Aprendizaje Del Inglés Como Lengua Extranjera. *Porta Linguarum. Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras* 18 .

Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de Respuesta a la Intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (2010). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y EE. UU. *Revista iberoamericana de Educación*, 52.

Gil, V. y Jiménez, J. (2019). Modelo de Respuesta a la Intervención y Escritura. En Jiménez, J. E. (ed). *Modelo de Respuesta a la Intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Graddol, D. (2006). *English next* (Vol. 62). London: British Council.

Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. United Kingdom: Oxford.

Lindgren, S.D., De Renzi, E. y Richman L. C. (1985) Cross-National Comparisons of Developmental Dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*, vol. 56, n.º 6.

Llera, J. B. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.

Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. *Encyclopedia of language and education*, 1986-1999.

Marsh, D. (2013). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Monereo, C. (1994). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. *Formación del Profesorado y Aplicación en la escuela*, 2.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986 a 7003.

Pizarro, G., y Josephy, D. (2013). El Efecto Del Filtro Afectivo en el Aprendizaje de una Segunda Lengua. *Letras*, 2,48.

Rodríguez, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales: Revista Multidisciplinaria De Investigación 1.4 (2017): Espirales: Revista Multidisciplinaria De Investigación*, 1(4).

Sánchez Abchi, V.S, y Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura práctica en el aula. *Lectura y vida*, 31(1).

Vigotsky, L. (1973). Construcción del Conocimiento. *España. Revistas Aula*, (51).