

YABANCI DİL OLARAK İSPANYOLCADA (A1) ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE BİR FİNAL DEĞERLENDİRME GÖREVİ KAPSAMINDAKİ PERFORMANSA ETKİSİ

EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EN ELE (A1) Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO DE UNA TAREA FINAL DE EVALUACIÓN

DEVELOPING SELF-REGULATION STRATEGIES IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (A1) AND THEIR IMPACT ON PERFORMANCE IN A FINAL ASSESSMENT TASK

Mónica SOUTO GONZÁLEZ¹
DOI : 10.33406/molesto.1859598



Makale Bilgisi

Gönderildiği tarih:
08.01.2026

Kabul edildiği tarih:
06.04.2026

Yayınlandığı tarih:
24.04.2026

Öz

Bu makale, A1 düzeyinde bir üniversite ELE (yabancı dil olarak İspanyolca) dersinde yürütülen bir eylem araştırmasının ikinci döngüsünü sunmaktadır. Çalışmanın amacı, planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilgisel stratejilerin bir öğretim dizisine entegrasyonunun resmi bir sözlü görevin yerine getirilmesi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, eğitsel eylem araştırması çerçevesinde konumlandırılmış olup MCER'in eylem odaklı yaklaşımıyla uyumlu şekilde dersin olağan işleyişinin bir parçası olarak uygulanmıştır. Veri toplama ve analiz süreci; öğrencilerin yazılı ve görsel-ışitsel ürünleri, anketler ve katılımcı gözleme dayanan kanıtların üçgenlenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Nihai görev, kişisel bilgilere (rutinler ve ilgi alanları) dayalı karar verme sürecine odaklanan, çiftler hâlinde gerçekleştirilen ve video olarak kaydedilen bir sözlü etkileşimden oluşmaktadır. Bu etkileşim dijital bir ortamda paylaşılmış ve başkalarıyla birlikte öğrenme ile iletişimsel kalite ölçütlerinin açık hâle getirilmesi için bir fırsat olarak tasarlanan ekran yorumlarıyla desteklenmiştir. Performans, beklentileri netleştirmeyi, sürece ilişkin yansıtmayı teşvik etmeyi ve bilinçli karar verme becerilerini desteklemeyi amaçlayan analitik bir rubrik ve rehberli öz değerlendirme yoluyla değerlendirilmiştir. Bulgular, görevin yönetimi ve söylemin düzenlenmesinde iyileşmelerin yanı sıra etkileşim sırasında öz düzenlemeye ilişkin ilk göstergeleri ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, dilsel unsurların özerk biçimde gözden geçirilmesine ilişkin, düzeye özgü bazı güçlükler devam etmekte olup bu durum sonraki döngüler için pedagojik kararların alınmasına yön vermektedir.

Anahtar Kelimeler: ELE, öğrenmenin öz düzenlenmesi, biçimlendirici değerlendirme, eylem araştırması.

Article Info

Date submitted:
08.01.2026

Date accepted:
06.04.2026

Date published:
24.04.2026

Abstract

This article reports on the second cycle of an action-research project conducted in an A1-level university Spanish as a Foreign Language (ELE) course. Its aim is to examine how the integration of metacognitive strategies—planning, monitoring, and evaluation—within a didactic sequence influences performance in a formal oral task. The study is situated within the framework of educational action research and was implemented as part of the regular course development, in alignment with the action-oriented approach of the CEFR.

Data collection and analysis were based on the triangulation of evidence, including students' written and audiovisual productions, questionnaires, and participant observation. The final task consisted of a video-recorded paired oral interaction focused on decision-making based on personal information (routines and interests), shared in a digital environment and accompanied by peer comments. These comments were conceived as opportunities to learn collaboratively and to make communicative quality criteria explicit.

Performance was assessed through an analytic rubric and guided self-assessment, designed to clarify expectations, promote reflection on the learning process, and support informed decision-making. Findings indicate improvements in task management and discourse organization, as well as initial evidence of self-regulation during interaction. However, level-specific challenges remain in the autonomous revision of linguistic aspects, informing pedagogical decisions for subsequent cycles.

Key Words: Spanish as a Foreign Language (ELE), self-regulated learning, formative assessment, action research.

¹Öğr. Gör., Boğaziçi Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Modern Diller Birimi, monica.souto@bogazici.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1358-2524

1. Introducción

El enfoque por competencias en la enseñanza-aprendizaje, impulsado en Europa a partir de la Estrategia de Lisboa y consolidado mediante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), busca adaptar la formación de la ciudadanía a las demandas de la sociedad del conocimiento, caracterizada por la digitalización, la movilidad y el aprendizaje permanente. Como vía concreta para impulsar el desarrollo de competencias para la formación y el perfeccionamiento profesional, la UE publicó el Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente en 2006. Este documento, aprobado por el Parlamento Europeo y el Consejo, identifica y define ocho competencias clave “necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento” (Comisión Europea 3).

El análisis de los cambios en las formas de enseñanza y aprendizaje (derivados del mayor uso de la tecnología, la mejora de la enseñanza a distancia y el aumento del aprendizaje informal mediante dispositivos móviles), junto con los resultados de las evaluaciones de impacto de las prácticas basadas en el desarrollo de competencias, condujo a una profunda revisión del marco de 2006. Esto resultó en la publicación, en 2018, de una nueva *Recomendación del Consejo de Europa relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, en la que se presenta un marco actualizado (Consejo de la Unión Europea 7-12).

Figura 1. Las competencias clave en sus versiones inicial y actualizada.



Nota. Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

El interés por la cooperación y el intercambio educativo a escala europea otorga un papel protagónico al aprendizaje de lenguas, al considerarlo una herramienta esencial para la movilidad, la empleabilidad y la ciudadanía europea. De hecho, la política lingüística de la Unión Europea se

ha fijado el objetivo de que todo ciudadano domine, además de su lengua materna, otros dos idiomas (Comisión Europea 12). En este ámbito, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) es el principal referente teórico. Para la enseñanza del español, los profesionales cuentan además con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), que desarrolla y describe el material lingüístico necesario para la planificación curricular según los niveles del MCER. Ambos documentos promueven un enfoque orientado a la acción, centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa en combinación con el desarrollo de competencias generales que facultan al estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

En su capítulo introductorio, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) reconoce el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida e identifica la capacidad de aprender entre las competencias generales del estudiante, dividiéndola en cuatro componentes. El PCIC no solo identifica los objetivos de desarrollo del estudiante como aprendiente autónomo, sino que también proporciona un inventario de procedimientos de aprendizaje y su uso estratégico para la ejecución de tareas.

Figura 2. La capacidad de aprender en el MCER y la dimensión de aprendizaje en el PCIC.



Nota. Elaboración propia a partir del MCER y del PCIC.

Los componentes de la capacidad de saber aprender y los aspectos y el inventario de la dimensión del aprendizaje a los que hacen referencia el MCER y el PCIC se ven reflejados en la descripción de los conocimientos y capacidades relacionados con la competencia personal, social y de aprender a aprender, una de las ocho competencias clave identificadas y descritas en la Recomendación del Consejo de 2018. Entre los conocimientos se menciona “*ser consciente de las estrategias de aprendizaje que uno prefiere, conocer las propias necesidades de desarrollo de competencias y las distintas formas de mejorarlas*” y entre las capacidades, “*identificar las propias capacidades, concentrarse, abordar la*

complejidad, reflexionar de forma crítica y adoptar decisiones. [...] aprender y trabajar de forma tanto colaborativa como autónoma, organizar el propio aprendizaje y continuar con él, evaluarlo y compartirlo [...]” (Consejo de la Unión Europea 10). La definición de la competencia va más allá y, a los componentes cognitivos, metacognitivos y emocionales tradicionalmente relacionados con aprender a aprender, incorpora otros aspectos como el bienestar personal, social y físico, el respeto a la diversidad, la resiliencia y la colaboración.

La competencia personal, social y de aprender a aprender es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (Consejo de la Unión Europea 18)

Esta concepción integral del aprendizaje se orienta a que las personas estén preparadas para vivir y trabajar en contextos que cambian velozmente, destacando la capacidad de comunicarse y trabajar eficazmente en diversos entornos e interacciones sociales, con resiliencia y una actitud positiva hacia el aprendizaje permanente. Hace énfasis en las relaciones interpersonales, la comunicación constructiva, la colaboración y la autorregulación del aprendizaje, lo que guarda estrecha relación con el enfoque orientado a la acción que propone el MCER. Sin embargo, aunque el conocimiento teórico sobre el enfoque por competencias está ampliamente difundido, su implementación práctica muestra una brecha significativa. Se ha observado que, a menudo, los docentes se limitan a renombrar prácticas sin una modificación metodológica real, perpetuando la gestión formativa tradicional (Guzmán Marín 118). Para lograr los cambios curriculares deseados en los diseños por competencias, es necesario que se produzcan transformaciones a nivel de centros educativos y, sobre todo, en la práctica docente. Es preciso un cambio cultural que conlleva algunas dificultades: comprender que la principal finalidad de la enseñanza debe ser ayudar a desarrollar competencias; entender que la transferencia y la generalización de lo que se aprende no son inmediatas, sino que es necesario favorecerlas creando situaciones de aprendizaje asociadas a diferentes contextos y contenidos a través de actividades intencionales (Martín 206-207). En otras palabras, un cambio que implica repensar la función docente, pasando de ser transmisores de contenidos a facilitadores del aprendizaje, capaces de diseñar experiencias que integren no solo lo que queremos que aprendan los alumnos, sino también cómo pueden lograrlo (Cano García 7).

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de Investigación-Acción de tres ciclos realizado en el contexto universitario, que aborda la integración planificada del desarrollo de competencias clave en el currıculo de ELE. Aunque el proyecto completo se centra en el desarrollo de las competencias *digital y personal, social y de aprender a aprender* en las dos asignaturas que completan el nivel A1, este documento se enmarca dentro del segundo ciclo de la investigación. Especıficamente, se presentan los resultados de una intervenci3n realizada durante el desarrollo de una unidad didáctica con el objetivo de fomentar el uso estrat3gico de procedimientos de aprendizaje para la realizaci3n de tareas, proporcionando a los estudiantes herramientas para la planificaci3n, ejecuci3n, evaluaci3n y ajuste. Los hallazgos de esta fase intermedia tuvieron gran impacto en la reorientaci3n del plan de acci3n del proyecto general, ya que gracias a los resultados obtenidos, se determin3 adoptar la misma estrategia de rediseño en todas las unidades didácticas del curso.

2. Problema de investigaci3n, objetivos y metodologıa

El problema de investigaci3n se centra en la necesidad de integrar en el diseño curricular actividades que desarrollen la autorregulaci3n del aprendizaje, entendida como la capacidad del estudiantado para planificar, monitorizar y ajustar sus acciones durante la realizaci3n de tareas. Asimismo, se considera el carácter personal y social de este proceso, ya que la capacidad de regularse se construye tambi3n a trav3s de la interacci3n con otros, de la reflexi3n compartida y del apoyo mutuo, aspectos vinculados a la competencia personal, social y de aprender a aprender.

En la fase inicial de observaci3n, a partir del análisis de la producciones de los estudiantes, revel3 que una parte considerable del alumnado no disponıa de las herramientas ni de los procedimientos estrat3gicos necesarios para llevar a cabo procesos de planificaci3n, seguimiento y revisi3n en el marco de tareas formales. Asimismo, se constat3 que, en numerosos casos, los productos presentados no incorporaban de forma efectiva los recursos lingüísticos y discursivos trabajados en el aula, ni se ajustaban plenamente a la organizaci3n, coherencia interna y prop3sito comunicativo establecidos en las instrucciones. Esta situaci3n sugiri3 que una parte significativa de los estudiantes no lograba establecer una conexi3n funcional entre los recursos aprendidos y las demandas especıficas de las tareas, lo que derivaba en producciones que no reflejaban su potencial real de desempeño.

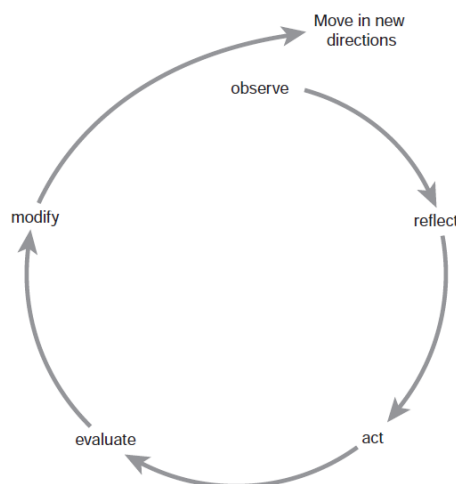
La limitada transferencia de los aprendizajes y las dificultades para gestionar los procesos de autorregulaci3n pusieron de manifiesto la necesidad de reforzar la enseanza explıcita de estrategias que favorecieran que el alumnado asumiera un papel mäs activo en la gesti3n de su propio proceso formativo. En este marco, se formul3 el siguiente objetivo general: revisar y adaptar

el diseño de una unidad didáctica con el fin de integrar actividades orientadas a promover la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, mediante la incorporación sistemática de tareas de planificación, monitoreo y evaluación guiada del desempeño. Para esta fase de la investigación, se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cambios se pueden implementar en el diseño de la unidad didáctica para favorecer el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en el alumnado?
2. ¿Cómo influye la integración de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación en la realización de la tarea de evaluación formal?

Al ser el objetivo último de la investigación la mejora de la práctica educativa a partir de un problema real, el estudio se enmarca en la investigación-acción educativa (Latorre; Kemmis and McTaggart; McNiff and Whitehead). La intervención se implementó siguiendo el modelo propuesto por McNiff and Whitehead y se apoyó en modelos anteriores desarrollados por Elliott y por Kemmis.

Figura 3. El círculo de acción-reflexión de McNiff & Whitehead.



Nota. Tomado de McNiff and Whitehead, All You Need to Know about Action Research (p.9).

El enfoque teórico combina las aportaciones del MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes con el Marco de Referencia Europeo de Competencias Clave (Consejo de la Unión Europea), especialmente en lo relacionado con la *competencia personal, social y de aprender a aprender*, definida como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el aprendizaje y colaborar de forma constructiva. Paralelamente, el marco conceptual de la evaluación formativa (Brookhart; Díaz Barriga; Sanmartí) guio la planificación y el diseño de actividades orientadas a promover la

autoevaluación, la coevaluación, la reflexión compartida entre pares y la retroalimentación continua, para asegurar la coherencia entre los objetivos, las tareas y los procesos de acompañamiento del aprendizaje.

El presente estudio se inscribe en el marco de una investigación doctoral adscrita a la Universidad de La Laguna, España, desarrollada bajo el estricto cumplimiento de la normativa académica vigente y los principios éticos que rigen la investigación en Ciencias Sociales y Educación. La fase empírica se llevó a cabo en la Universidad del Bósforo (Estambul, Turquía), institución de titularidad pública, dentro del programa de enseñanza reglada de Español como Lengua Extranjera (ELE). La intervención se diseñó bajo el paradigma de la investigación-acción, integrada de manera natural en la práctica docente ordinaria, lo que garantizó que no se produjeran interferencias ajenas a la secuencia pedagógica habitual. Aunque el grupo-clase de la asignatura SPA102 (Nivel A1, MCER) contaba inicialmente con 31 estudiantes matriculados, la muestra final quedó constituida por 22 participantes, correspondientes a aquellos que completaron íntegramente todas las fases de la intervención y cumplieron los cuestionarios de recogida de datos de carácter anónimo. En cumplimiento con las directrices éticas internacionales y los protocolos de la institución de origen, se garantizó en todo momento el derecho a la información, la participación voluntaria y la libertad de desistimiento. Se aplicaron protocolos rigurosos de anonimización y confidencialidad, asegurando que el tratamiento de los datos personales se ajustara exclusivamente a fines académicos y de investigación, quedando salvaguardada la integridad y privacidad de todos los informantes.

La intervención consistió en el diseño de material didáctico complementario y en la organización de situaciones de aprendizaje orientados al uso consciente de estrategias de monitoreo, planificación y evaluación del desempeño durante la impartición de uno de los temas del curso, en el marco del enfoque orientado a la acción que propone el MCER. Las actividades se implementaron a lo largo de ocho sesiones de 110 minutos como complemento al manual utilizado en el curso. En el análisis se emplearon cuatro fuentes de evidencia: (a) observación participante; (b) producciones escritas y orales del alumnado; (c) un cuestionario de autoevaluación sobre la realización de la tarea formal; y (d) un cuestionario de percepción administrado al finalizar la unidad. La investigadora desempeñó simultáneamente los roles de docente y analista, lo que facilitó la observación directa del proceso de aprendizaje. Para reducir el posible sesgo derivado de esta doble función y reforzar la validez interpretativa de los resultados, se llevó a cabo un proceso de triangulación a partir de las diferentes evidencias recogidas. Este procedimiento permitió contrastar la movilización de recursos estratégicos en las producciones con los comportamientos metacognitivos observados en el aula y con las percepciones declaradas por el propio alumnado en

los cuestionarios, considerando simultáneamente datos relativos al producto, al proceso y a la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

3. Reflexión: el diseño de la intervención

La intervención se insertó en la programación de la unidad 6, “Día a día”, del manual Aula Internacional Plus 1². El objetivo comunicativo de esta unidad es hablar de los propios hábitos y conocer los de los compañeros. Para ello, los estudiantes aprenden a expresar frecuencia y a secuenciar actividades diarias según horarios y partes del día. Además, a establecer relaciones entre la rutina de las personas y su personalidad según sus hábitos (por ejemplo: una persona sana, hace deporte y cuida su alimentación).

Para el diseño de las integraciones se adoptó el enfoque de planificación inversa (Wiggins y McTighe), que orienta el diseño partiendo de la identificación de los resultados de aprendizaje esperados y de las evidencias que los demuestran. En coherencia con los objetivos de la unidad didáctica y con los descriptores del MCER para la interacción oral en nivel A1, se estableció como resultado de aprendizaje que los estudiantes fueran capaces de interactuar de manera sencilla para valorar su compatibilidad como posibles compañeros de piso, expresando y contrastando hábitos y preferencias. Este propósito responde a necesidades sociales reales del estudiante universitario, que con frecuencia debe buscar y compartir alojamiento en contextos vinculados a su vida académica. Como evidencia de desempeño auténtico, se definió la grabación en vídeo de una interacción en parejas, que permite observar la adecuación comunicativa puesta en juego para lograr ese objetivo.

Al identificar este desempeño final se determinaron también las capacidades que el alumnado debía movilizar para llevar a cabo la tarea con éxito: comprender el propósito comunicativo, planificar el contenido en función del tiempo disponible, seleccionar recursos lingüísticos apropiados, gestionar turnos y reacciones durante la interacción y monitorizar la propia producción para lograr un mensaje claro y pertinente. Estas actuaciones, estrechamente ligadas al desarrollo de la *competencia personal, social y de aprender a aprender*, se concibieron como condición para mejorar la actuación lingüística y no como un objetivo paralelo o independiente del aprendizaje de la lengua. De este modo, se buscó que el alumnado pudiera:

- producir un discurso personal y significativo, vinculado a los contenidos trabajados.
- Identificar fortalezas y áreas de mejora en su propio desempeño comunicativo.

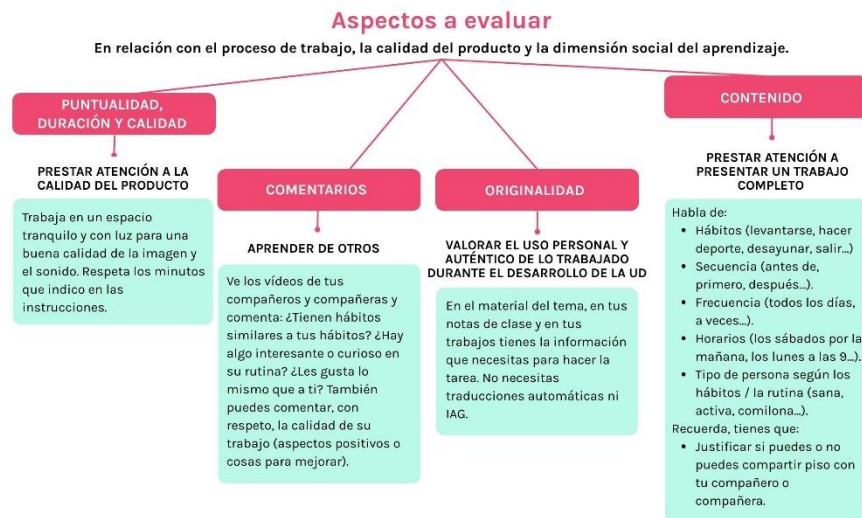
² Corpas, J., Garmendia, A., & Cerrolaza, A. (2020). *Aula Internacional Plus 1*. Libro del alumno. Difusión.

- Ajustar estrategias de producción en función de las demandas de la tarea.
- Evaluar la propia producción y la de los compañeros a partir de criterios explícitos y compartidos.
- Presentar un producto final que cumpliera con los criterios de calidad establecidos.

En otras palabras se respondió a la primera pregunta: ¿Qué cambios se pueden implementar en el diseño de la unidad didáctica para favorecer el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en el alumnado? Los criterios de evaluación se seleccionaron con el fin de valorar tanto la dimensión lingüística como la capacidad del alumnado para gestionar su propio aprendizaje y se elaboró una rúbrica analítica que, en el plano lingüístico y comunicativo, contempla aspectos esenciales para la eficacia del discurso: interacción, coherencia y cohesión, fluidez y naturalidad, pronunciación, adecuación del vocabulario y de las estructuras específicas del tema, así como la corrección gramatical. Al mismo tiempo, se integraron criterios para valorar la capacidad de seleccionar y movilizar conscientemente los recursos aprendidos para elaborar un discurso personal, con el objetivo de garantizar un desempeño auténtico y evitar la reproducción memorizada de estructuras o el uso de traducciones automáticas. Por último, se incorporaron aspectos vinculados al producto final -puntualidad en la entrega, duración adecuada del vídeo y calidad técnica de imagen y sonido-, junto con la valoración mediante comentarios específicos de los vídeos de otros compañeros. En coherencia con el enfoque de aprendizaje autorregulado, la herramienta analítica se complementa con una lista de cotejo con escalas de logro para la autoevaluación en parejas, que promueve la reflexión sobre la planificación, la preparación, la gestión de la interacción y la participación equitativa en la realización de la tarea.

La rúbrica y la lista de cotejo, que se comparten con los estudiantes desde el inicio, no solo operan como instrumentos de evaluación, sino también como herramientas orientadoras -en línea con los principios de la evaluación formativa—, al hacer explícitas las expectativas relativas tanto a la actuación lingüística como al propio proceso de gestión de la tarea.

Figura 4. Aspectos centrados en el proceso, la calidad del producto y en la dimensión social del aprendizaje.



Nota. Las descripciones asociadas a cada aspecto funcionan como guía para que los estudiantes comprendan qué se espera de su desempeño.

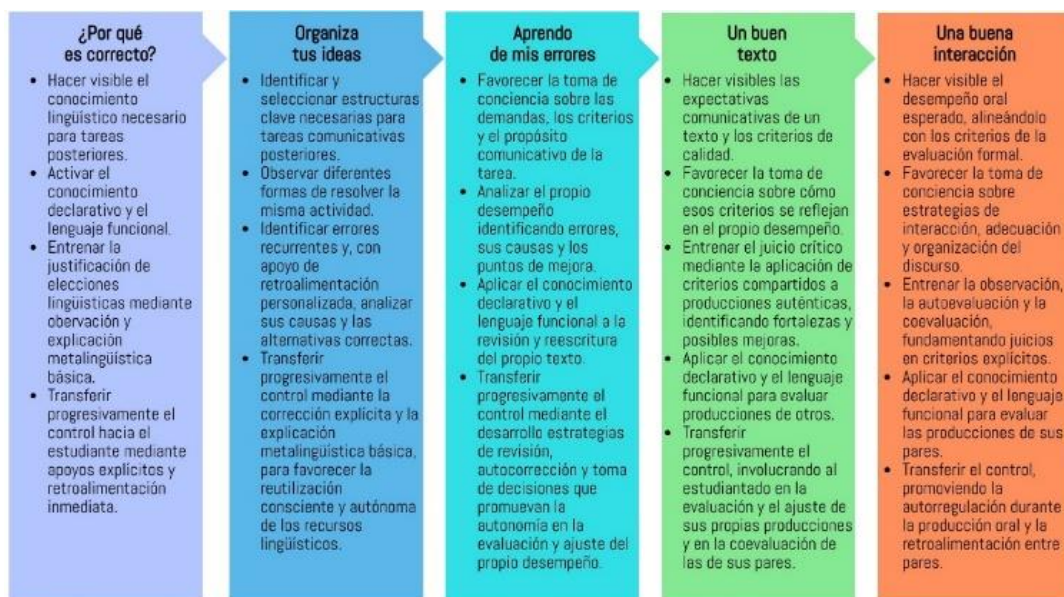
Se diseñaron cinco tipos de actividades, que fueron concebidas como un andamiaje progresivo para desarrollar la autorregulación y mejorar el desempeño para acompañar al alumnado a lo largo de distintas etapas del proceso de aprendizaje: comprender y aplicar los recursos trabajados; analizar y contrastar su propia actuación; y evaluarla para realizar ajustes orientados a su mejora. Todas las actividades se integraron en la secuencia didáctica originalmente prevista, no sustituyeron los materiales del manual empleado en el curso, sino que los complementaron mediante propuestas alineadas con los objetivos específicos de cada sesión. Para dar espacio a estas integraciones fue necesario ampliar la temporalización, pasando de las siete sesiones planificadas inicialmente a ocho sesiones de 110 minutos, e incrementar ligeramente la carga de trabajo autónomo (una hora adicional).

Cada una de estas actividades respondió a una finalidad pedagógica claramente diferenciada. *¿Por qué es correcto?* se centró en la atención a la forma, la activación del conocimiento declarativo y la justificación metalingüística de elecciones lingüísticas. *Organiza tus ideas* se orientó al micro andamiaje lingüístico y a la recuperación guiada de recursos para su reutilización en tareas posteriores. *Aprendo de mis errores* se dirigió al análisis de errores, la reflexión metalingüística y la revisión estratégica. *Un buen texto* se empleó para construir criterios de calidad textual aplicables tanto a producciones propias como ajenas. Por último, *Una buena interacción* permitió hacer visibles las expectativas de la producción oral, trabajar estrategias de interacción y fundamentar juicios en criterios compartidos.

Algunas de estas actividades se implementaron en varios momentos de la unidad, modificando el contenido lingüístico según las necesidades específicas de cada momento de aprendizaje. La actividad *¿Por qué es correcto?* se llevó a cabo en siete ocasiones a lo largo de la unidad, empleando distintas muestras de lengua que incorporaban los recursos léxicos y gramaticales relevantes para los objetivos de la sesión. El propósito fue favorecer la toma de conciencia sobre patrones de uso y dificultades recurrentes, reforzando su movilización en la producción comunicativa. *Organiza tus ideas* se utilizó tres veces, a medida que se avanzaba en la secuencia, para apoyar la planificación lingüística y la selección consciente de recursos. *Aprendo de mis errores* se trabajó en dos momentos clave para guiar la autoevaluación, la revisión y el ajuste estratégico. Finalmente, *Un buen texto* y *Una buena interacción* se realizaron una vez cada una y permitieron consolidar criterios, promover la coevaluación y transferir estrategias a la tarea oral final.

Cada adaptación se diseñó prestando atención a mantener la coherencia interna no solo de la unidad didáctica, sino de cada sesión, y a garantizar la alineación entre el contenido, las metas de aprendizaje y las estrategias de reflexión metacognitiva y autorregulación del aprendizaje propuestas. El proceso se resume de la siguiente manera:

Figura 5. Resumen de la intervención.



Nota. Elaboración propia.


4. Acción: implementación y recogida de datos

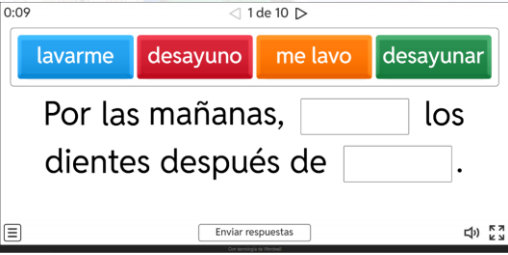
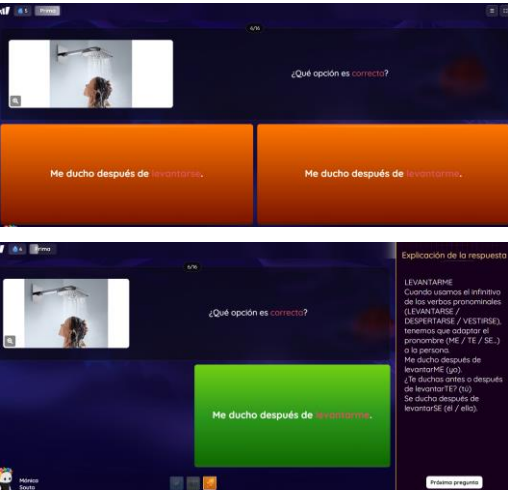
¿Por qué es correcto?

Se trata de un conjunto de actividades con la finalidad de prestar atención explícita a la forma y a fortalecer el conocimiento declarativo necesario para que el alumnado pueda reconocer, comprender y explicar el funcionamiento de determinadas estructuras. Estas propuestas —breves y contextualizadas— se emplearon sistemáticamente en parejas o pequeños grupos para que los estudiantes verbalizaran lo aprendido empleando términos metalingüísticos, con el fin de dotarlos de herramientas que facilitaran la monitorización y la autocorrección en tareas posteriores de mayor complejidad. Se distribuyeron a lo largo de distintas sesiones y respondieron a finalidades específicas: observar las nuevas estructuras en muestras de lengua relevantes para las necesidades comunicativas del estudiantado, favorecer la toma de conciencia sobre errores recurrentes y ofrecer oportunidades de práctica controlada de las estructuras que habían generado dificultades. Todas se implementaron una vez que el alumnado había sido expuesto a las estructuras mediante las propuestas inductivas del manual, de manera que la reflexión metalingüística posterior ayudara a consolidar lo trabajado previamente. Para su diseño se recurrió a herramientas digitales (*Wordwall*, *Wayground*) que, gracias a la corrección automática y la retroalimentación inmediata, permitieron que los estudiantes verificaran sus hipótesis y evaluaran la precisión de sus respuestas sin depender de la intervención docente. El trabajo en parejas favoreció además la discusión metalingüística, la justificación de decisiones y el apoyo mutuo. Además, el componente lúdico de estas herramientas contribuyó a mantener la motivación. Las estructuras seleccionadas —por ser aquellas que presentan dificultades— fueron:

- Secuenciar acciones: antes de / después de + infinitivo.
- Situar en el día: por la mañana / al mediodía / por la tarde...
- Hablar de horarios: son las nueve / a las nueve de la mañana.

Tabla 1. Ejemplos de actividades para fomentar la reflexión metalingüística sobre los recursos léxicos y gramaticales.

| Actividad | Finalidad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>Clasificar vocabulario.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Le gusta</p> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 80px; height: 80px;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Normalmente</p> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 80px; height: 80px;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table> </div> </div> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | <p>Los estudiantes, en parejas, deciden a qué grupo pertenece cada actividad, justificando la elección.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le gusta + infinitivo • Normalmente + verbo conjugado |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|---|--|
| <p>Completar frases.</p>  | <p>Los estudiantes, en parejas, deciden la opción adecuada para cada hueco, justificando su elección.</p> <ul style="list-style-type: none"> • antes de / después de + infinitivo • primero / después / luego + verbo conjugado |
| <p>Elegir la opción correcta.</p>  | <p>Los estudiantes, organizados en grupos de tres, deben consensuar cuál es la forma correcta entre dos o tres opciones. Tras seleccionar una respuesta, acceden a una explicación breve que los ayuda a comprender el uso adecuado y, al mismo tiempo, les ofrece un modelo para elaborar sus propias justificaciones lingüísticas.</p> <p>La actividad se crea a partir de los errores observados en las producciones escritas. El uso de la herramienta digital facilita la modificación continua en base a lo que se registra en cada grupo.</p> |

Nota. Elaboración propia.

Durante la observación participante se registró que, en las actividades guiadas de análisis y justificación de estructuras correctas en parejas, los estudiantes no solo recurrían al léxico funcional proporcionado para el andamiaje metalingüístico, sino que para llegar a un consenso también incorporaban de manera espontánea estructuras propias de la interacción comunicativa real, tales como “para mí es correcto”, “creo que es...” o “para mí es...”, “es verdad”, “sí”, “entiendo”. Este comportamiento sugiere que la actividad no solo activa el conocimiento declarativo sobre las estructuras trabajadas, sino que también crea un espacio de diálogo auténtico en el que los estudiantes integran, de manera natural, recursos discursivos que forman parte del repertorio comunicativo para expresar opiniones, confirmar hipótesis o negociar. Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje de lenguas, el uso de recursos comunicativos para negociar y justificar decisiones lingüísticas puede generar oportunidades para la internalización progresiva de la lengua. En este caso, aunque la actividad estaba diseñada fundamentalmente para activar conocimiento declarativo mediante la identificación y justificación de estructuras correctas, los indicios observados sugieren que la interacción colaborativa abrió un espacio de diálogo espontáneo en el que la mayoría de los estudiantes movilizó recursos discursivos propios de la comunicación real. Este resultado no estaba previsto como objetivo específico de la tarea, pero constituye un elemento

a considerar de cara al rediseño de actividades colaborativas en ciclos posteriores, al mostrar un potencial para apoyar el desarrollo de estrategias comunicativas más allá del foco gramatical inicial.

Organiza tus ideas

Con el fin de favorecer un uso más consciente y planificado del contenido previamente trabajado en las interacciones orales, se diseñó la actividad *Organiza tus ideas*. Esta propuesta invita al alumnado a recuperar, organizar y reformular la información practicada en clase para expresarla de forma escrita, guiándose por un modelo que orienta tanto la organización del discurso como los recursos lingüísticos que se pueden emplear.

La actividad se asignó en tres momentos de la unidad didáctica y para trabajar distintos contenidos. Los estudiantes la realizaron de manera individual y fuera de clase, pero en un documento compartido —creado con la herramienta *Google Docs*— en el que participó todo el grupo. Esta estrategia les permite observar las producciones de sus compañeros y contrastar diversas maneras de formular y estructurar ideas sobre la misma temática. La retroalimentación por parte de la docente se realizó en tiempos breves mediante la corrección directa, pero siempre acompañada de una breve explicación del motivo de cada ajuste. De este modo el alumnado puede comprender no solo qué modificar, sino también por qué, lo que facilita la revisión de sus textos y la exposición a estrategias de corrección antes de abordar tareas más complejas.

La organización de la información, el contraste de diferentes formulaciones y la recepción de comentarios orientados al aprendizaje constituyen elementos clave para el desarrollo progresivo de la reflexión metalingüística y de la autorregulación, en consonancia con los principios de la evaluación formativa y el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender.

Figura 6. Versiones de la actividad *Organiza tus ideas*.

Organiza tus ideas. ¿Cómo te ven? ¿Cómo te ves?

| NOMBRE | Mi familia | Mis amigos | Mis compañeros de clase o de trabajo | Mi pareja (novio/novia) | Yo |
|---------------|--|---|--|---|--|
| Mónica | Mi familia cree que soy muy independiente porque no me gusta pedir ayuda. | Mis amigos/as creen que soy un poco aburrida porque no me gusta mucho salir de casa ni ir de fiesta. | Mis compañeros de trabajo dicen que soy disciplinada porque trabajo y estudio mucho y siempre entrego mis cosas a tiempo. | Mi novio piensa que soy comilona porque me encanta cocinar y probar platos nuevos. | Creo que soy muy casera porque me encanta cocinar, coser, leer... Lo paso bien cuando estoy con mis amigos, pero no soy muy sociable con gente nueva. |

Organiza tus ideas. ¿Cómo es un día normal para ti?

| NOMBRE | ¿A qué hora te levantas? ¿Qué es lo primero que haces? | ¿Cómo vas a la universidad? ¿Dónde está tu facultad? | ¿Y a qué hora empiezas y terminas tus clases? | ¿Dónde comes? ¿Comes solo/a? ¿A qué hora? | ¿Qué haces después de salir de la universidad? | ¿Trabajas? ¿Qué días y qué horario tienes? | ¿A qué hora cenas? ¿A qué hora te acuestas? ¿Cuántas horas duermes normalmente? |
|---------------|--|---|---|---|--|---|---|
| Mónica | Me levanto a las 6:40 y primero , tomo café. | Voy a la uni en metro, normalmente trabajo en el Campus Norte. | Empiezo a las 9 y termino a la 1. | A veces como en la uni, a veces en casa. En la uni como sola o con mi compañera Ivana, pero en casa como con mi pareja. | Voy a casa y trabajo en el ordenador: a veces preparo clases, a veces corrijo deberes. | En la uni trabajo los lunes, martes y miércoles , de 9 a 1. En casa trabajo todos los días excepto el viernes, no tengo horario fijo. | Ceno entre las 7 y las 8 y me acuesto sobre las 11 . Duermo casi 8 horas. |

Organiza tus ideas. El orden de tus actividades.

| NOMBRE | Por la mañana | Por la tarde | Por la noche |
|---------------|---|--|--|
| Mónica | Primero desayuno y después me ducho. Me visto y luego salgo de casa. | Como antes de empezar a corregir las actividades de mis estudiantes. Terminó de trabajar y después paseo con mi perrita. | Después de cenar, veo una serie o una película. Antes de acostarme, miro los mensajes de WhatsApp de mi familia. |

Nota. Elaboración propia.

En las producciones analizadas se observan errores característicos del nivel inicial, especialmente en la morfología verbal, tanto en la flexión (“me estudió” por estudio, “volvo” por vuelvo, “yo comer, ir a mi casa”) como en la marcación pronominal de los verbos reflexivos (“después de vestir” por después de vestirme, “después me trabajo”). También aparecen dificultades en el uso de las preposiciones y la selección de artículo, con formas como “voy a la dormitorio”, “veo les películas” o “voy en 4 metros”. La concordancia de género y número presenta oscilaciones propias del nivel como en “me lavo el diente”, “mis otra horas” o “soy dormilona” (cuando el referente es masculino). En el plano léxico, el repertorio limitado lleva a usar préstamos o formas no normativas como “energizar”, “graphic novelas” o “illustration”, lo que permite identificar con precisión los vacíos léxicos y trabajar con el estudiantado en la construcción de su repertorio personal. Se observó además que la cohesión textual se organiza de manera lineal y elemental, con uso mecánico de secuencias como “primero–después–luego”, mientras que el orden sintáctico muestra muy ocasionalmente interferencias de la L1. No obstante, este aspecto es difícil de analizar plenamente ya que la tarea exige una producción muy breve y altamente guiada, lo que limita la observación de rasgos discursivos más amplios.

Como se ha indicado anteriormente, esta actividad tiene por objetivo generar un registro que permita al estudiantado observar tanto sus propias producciones como las de sus pares, identificar errores comunes y analizar cómo pueden corregirse. En definitiva, se busca ofrecer modelos que faciliten, posteriormente, la revisión y corrección autónoma y en este sentido, cumple su función.

Aprendo de mis errores

Para guiar el análisis de los errores y el desarrollo de estrategias de corrección autónoma, se implementó la autoevaluación estructurada. La tarea se realizó en tres partes: primero, se asignó una actividad de producción escrita que el alumnado realizó fuera de clase y que entregó a través de *Google Classroom*. Sucesivamente, la docente dio retroalimentación en tiempos breves, pero, en esta ocasión, a través de comentarios orientadores que señalan los puntos a revisar sin ofrecer la solución, solo pistas que les permitan a los estudiantes mejorar su trabajo por sí mismos. Por último, en clase, el alumnado analizó y ajustó sus redacciones siguiendo una plantilla que organiza la reflexión en dos dimensiones:

- **Contenido:** qué aspectos de lo que se pide en las instrucciones se han incluido y con qué tipo de apoyo.
- **Claridad comunicativa:** organización de las ideas y coherencia interna del texto; los errores pueden aparecer, pero no deben impedir la comprensión global del mensaje.

Los descriptores están formulados en primera persona y en un lenguaje funcional accesible al nivel inicial, de modo que el alumnado pueda reconocer —y explicar— su propio desempeño. Con esta estrategia, la autoevaluación se convierte en una herramienta de entrenamiento para la toma de decisiones informadas antes de enfrentar tareas de mayor complejidad.

Figura 7. Plantilla para la autoevaluación guiada de producciones escritas.

| | Sí, con mis propias palabras / con ayuda de mis notas y mis trabajos. | Sí, pero con ayuda del diccionario / traductor para algunas palabras. | Sí, pero con ayuda del traductor para algunas frases. 😊 | No, tengo que incluir esta parte. |
|---|---|---|--|-----------------------------------|
| En mi texto hablo de: | | | | |
| • Qué tipo de celebración es (familiar, religiosa...) | | | | |
| • Qué hago ese día (actividades, orden). | | | | |
| • Cómo me visto (normal, elegante...) | | | | |
| • Con quién estoy (amigos, familia...) | | | | |
| • Si como o bebo algo especial. | | | | |
| • Por qué me gusta ese día. | | | | |
| Mi texto es fácil de entender porque: | | | | |
| • Tiene las ideas bien organizadas. | Organizo mi texto en párrafos y uso diferentes conectores (y, pero, también, porque). <input type="radio"/> | Organizo mi texto en uno o dos párrafos, pero uso pocos conectores. <input type="radio"/> | Conecto frases solo con puntos. Tengo que usar conectores para unir las ideas. <input type="radio"/> | |
| • Respeto las reglas gramaticales. | Tengo algunos errores, pero entiendo cómo corregirlos. <input type="radio"/> | Tengo varios errores, a veces no entiendo cómo corregirlos. Necesito un poquito de ayuda. <input type="radio"/> | Tengo muchos errores. Necesito ayuda para corregir mi texto. <input type="radio"/> | |

Nota. Elaboración propia. La sección *En mi texto hablo de* se modifica en dependencia del tema de la redacción.

La observación participante en el aula ofreció una primera evidencia sobre cómo el alumnado reaccionaba ante los comentarios orientadores. A continuación, el análisis cualitativo de las revisiones permitió validar y profundizar estas observaciones, mostrando que todos los estudiantes que habían omitido una parte del contenido fueron capaces de añadir la información faltante sin dificultad, lo que indica que comprendieron las expectativas y pudieron ajustar su texto de manera autónoma. Además, el grupo mostró comprensión respecto a cuándo separar las ideas en nuevos párrafos, lo cual reveló cierta conciencia sobre la organización textual. Sin embargo, necesitaron apoyo por parte de la docente para decidir qué frases podían unirse y, especialmente, qué conectores o signos de puntuación resultaban adecuados para relacionarlas.

Sucesivamente, a los estudiantes se les dio la opción de trabajar individualmente, con la ayuda de un compañero o, -si lo preferían-, con ayuda de la profesora para ajustar los errores relacionados con los recursos léxicos o gramaticales en base a los comentarios que habían recibido. En este sentido, la observación en clase reveló que los estudiantes no pidieron ayuda o pudieron resolver con ayuda de sus pares los aspectos que habían trabajado con las actividades *¿Es correcto?* Tampoco precisaron de la intervención de la docente para corregir errores de género o número, ni para añadir artículos a partir de los comentarios que indicaban que faltaban. También fueron capaces de corregir algunas formas verbales básicas. Por el contrario, el alumnado no fue capaz de corregir de manera autónoma el uso incorrecto de preposiciones ni de añadirlas cuando se indicaba la omisión.

En conjunto, el patrón observado sugiere que la autorregulación se apoyó principalmente en conocimientos ya activados y reforzados en actividades previas, mientras que otros componentes del discurso requieren todavía un andamiaje docente más explícito para avanzar hacia una regulación autónoma. La revisión en el aula de los errores más comunes facilitó la detección de dificultades compartidas y la construcción conjunta de estrategias para superarlas. Este procedimiento no solo favorece la reflexión metalingüística y la autorregulación, sino que también debilita la carga negativa asociada al error y fortalece la concepción del mismo como un elemento natural y productivo del aprendizaje, en coherencia tanto con las teorías de adquisición de L2 como con los principios de la evaluación formativa.

Posteriormente se animó al alumnado a registrar los puntos de mejora más significativos, las posibles soluciones y las estrategias a adoptar, preferiblemente en la lengua meta. No obstante, se permitió el uso del turco o del inglés si lo consideraban necesario, especialmente en la columna *Para mejorar, va bien....* El propósito principal de esta parte de la actividad fue que cada estudiante identificara los errores que considerara importantes sea por cometerlos con frecuencia que por algún interés específico de mejora y, además, que reflexionara sobre estrategias para poder

corregirlos de manera autónoma. Por ello, se evitó que la reflexión sobre las estrategias se viera condicionada por su nivel de dominio lingüístico.

Figura 8. Modelo proporcionado para el registro de errores y el contraste de producciones escritas.

Usa el siguiente formato para registrar tus errores:

| Error | Corrección | Para mejorar, va bien... |
|-------|------------|--------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |

Comparte tus deberes con un compañero.

- ¿Los textos son similares? ¿Son diferentes?
- ¿Qué ideas puedes *reciclar* del texto de tu compañero?

Nota. Elaboración propia.

Para completar la actividad, se pidió al alumnado contrastar su texto con el de un compañero e identificar similitudes y diferencias. Este punto resultó particularmente interesante, ya que emergieron de forma natural enfoques distintos: mientras algunas parejas se centraban en el contenido del texto, otras focalizaban su atención casi exclusivamente en los errores lingüísticos. Ante esta situación, para equilibrar el análisis, en los casos en que los estudiantes se concentraban en los errores, se les animó a prestar atención también a otros aspectos —qué se cuenta, qué puntos en común existían entre ambos—. Y viceversa, cuando el intercambio se centraba solo en el contenido, se les invitó a observar la organización del texto, el uso de conectores y la corrección o el ajuste de las estructuras que habían presentado problemas. Se buscó promover una mirada integradora que incluyera tanto la dimensión comunicativa del texto como la calidad lingüística de la producción.

Respecto a los objetivos de la intervención, esta actividad resultó especialmente valiosa por su capacidad para hacer visible el proceso de aprendizaje: la mayoría de los estudiantes identificó qué era capaz de ajustar de forma autónoma y en qué necesitaba todavía apoyo. Esta toma de conciencia constituye un avance relevante en el desarrollo de la autorregulación, ya que permite a los estudiantes formular intenciones de mejora concretas y reconocer las estrategias que pueden trasladar posteriormente a tareas más exigentes. Desde la perspectiva de la investigación-acción, estos hallazgos orientaron las decisiones de diseño para el siguiente ciclo, al mostrar que la autoevaluación guiada es un andamiaje eficaz para la movilización de recursos ya adquiridos y que resulta necesario reforzar la enseñanza de algunos elementos funcionales —como los conectores y

las preposiciones— para continuar progresando hacia una regulación cada vez más autónoma del discurso.

Un buen texto (sobre la rutina)

Se trata de una secuencia —que se desarrolló en tres etapas— destinada a establecer vínculos entre el aprendizaje, la ejecución de la tarea y los criterios de evaluación. La primera etapa consistió en una lluvia de ideas sobre las características de un buen texto para hablar de la rutina. En parejas, el alumnado reflexionó acerca de los aspectos que consideró relevantes (organización, conectores, léxico, claridad...), y luego compartió sus aportaciones en un muro de *Padlet*, lo que permitió visibilizar y conservar las aportaciones como referencia común reguladora incorporando ejemplos propios. Esta primera fase tuvo como objetivo activar conocimientos previos y comenzar a explicitar criterios de calidad textual como base para la autorregulación. Se buscaba que, apoyándose en el andamiaje previo de retroalimentación docente, los estudiantes fueran capaces de recuperar el lenguaje funcional y metalingüístico al que habían sido expuestos durante la corrección de sus producciones hasta ese momento.

El análisis de las aportaciones en *Padlet* muestra que los estudiantes lograron recuperar buena parte del lenguaje funcional trabajado en clase, especialmente adverbios de frecuencia (siempre, nunca, a menudo, a veces, raramente, casi nunca) y marcadores temporales y secuenciales (por la mañana, durante el día, luego, después, antes). Su presencia en los comentarios indica que los estudiantes reconocen estos recursos como elementos que contribuyen a la organización del texto y a la descripción de rutinas, lo que evidencia un primer nivel de transferencia funcional del input trabajado. El uso de la herramienta digital facilitó que esta recuperación fuera observable y que se transformara en un recurso compartido para la etapa de escritura posterior.

En relación con el metalenguaje, los estudiantes fueron capaces de nombrar y comentar aspectos básicos de la calidad textual, como el uso de conectores, pronombres, orden cronológico, frases largas, frases cortas o detalles, e incluso conceptos como fluidez, naturalidad y organización. Las formulaciones “Los detalles hacen el texto más natural” o “Muchos puntos suenan como robot” muestran que, aunque con un grado de precisión limitado, los estudiantes pueden verbalizar qué hace que un texto funcione mejor y comienzan a relacionar sus decisiones con el efecto comunicativo.

No obstante, se observa que algunos emplean términos incorrectos o imprecisos (“conjugaciones” en vez de conectores, “sobre de frecuencia”, o “frases mejores” sin especificar criterio), lo cual revela una apropiación aún parcial del metalenguaje necesario para evaluar con

rigor, así como la dificultad esperable en niveles iniciales para categorizar con exactitud fenómenos lingüísticos.

En cuanto a la transferencia de lo trabajado durante las correcciones previas, muchos comentarios reproducen estrategias y observaciones realizadas por la docente durante la retroalimentación: evitar repetir *yo*, preferir estructuras más cohesionadas y corregir errores simples en sus propios ejemplos (“me levante > me levanto”, “mejor frases > frases mejores”, “después de lavo > después de lavarse”). Este comportamiento sugiere una progresiva interiorización de los criterios modelados previamente y una autorregulación emergente que se apoya en los referentes compartidos durante la intervención.

En conjunto, el análisis muestra que los estudiantes sí recuperan y aplican el lenguaje funcional y el metalenguaje básico trabajado en clase, aunque con imprecisiones y un nivel de profundidad limitado. Esta superficialidad no implica ausencia de logro, sino que refleja la zona de desarrollo lingüístico y conceptual del alumnado. Una reflexión metalingüística más abstracta no sería esperable en este nivel; lo que emerge es precisamente lo que se intenta desarrollar con la intervención: identificación de recursos visibles, justificaciones simples y explicaciones apoyadas en la propia práctica.

Por lo tanto, se considera que la actividad cumple su función formativa: los estudiantes activan criterios elementales de coherencia, variedad y organización, y comienzan a verbalizar — aunque sea de manera parcial y fragmentada— qué caracteriza un “buen texto” en su nivel desarrollando una conciencia discursiva inicial que se alinea con los objetivos de la intervención. Esta verbalización constituye un indicador de que comienzan a monitorizar y justificar sus decisiones al escribir, lo que se vincula directamente con el desarrollo de la autorregulación.

Figura 9. Captura de pantalla con algunos ejemplos de las producciones de los estudiantes.



Nota. Elaboración propia.

En la segunda etapa, el alumnado redactó individualmente un texto sobre su rutina diaria y lo publicó en *Padlet* sin indicar la autoría. A partir de los intercambios comunicativos desarrollados en actividades previas, debían intentar identificar al posible autor de cada texto. Esta dinámica se planteó para fortalecer la atención al contenido y a las distintas formas de abordar la misma tarea. Para la revisión, la docente se limitó a marcar los aspectos que necesitaban ajustes sin ofrecer soluciones, con el fin de comprobar el grado de autonomía del alumnado en la corrección. Este retiro parcial del andamiaje constituye un paso clave en la evaluación formativa, pues hace visible la zona de desarrollo real del estudiante.

El análisis de las producciones mostró un progreso observable en la organización discursiva de los textos. En esta tarea la mayoría del alumnado redactó haciendo uso de párrafos diferenciados, a menudo organizados en bloques temáticos como rutinas de mañana, tarde y noche o actividades cotidianas dentro y fuera de la universidad. Esta estructuración facilita la lectura y refleja que los estudiantes comienzan a tomar decisiones conscientes para mejorar la claridad global del mensaje, lo cual evidencia un control emergente sobre la macroestructura textual. También se observó un ajuste más estable de la secuencia temporal, con narraciones que siguen un orden cronológico más sostenido gracias al empleo de mayor variedad de marcadores como *por la mañana, después, luego o antes*. Asimismo, una revisión pormenorizada de los textos evidenció un uso intencionado por parte de la mayoría de los estudiantes de las estructuras trabajadas previamente en las actividades *Organizatus ideas*. Los estudiantes recuperaron y reutilizaron de manera autónoma las micro producciones elaboradas en esas secuencias, integrando en el nuevo texto las correcciones y ajustes trabajados con la docente. Este proceso confirma que el trabajo previo basado en fragmentos facilita el salto hacia producciones más amplias, puesto que en dichas actividades habían practicado la selección de patrones básicos de descripción de rutinas, conectores temporales, adverbios de frecuencia y la presencia frecuente y pertinente de estos recursos en las producciones finales indica que fueron capaces de transferir de forma funcional lo practicado previamente.

Este comportamiento sugiere no solo retención del input, sino también su transferencia estratégica, ya que los aprendientes toman decisiones conscientes sobre qué elementos lingüísticos necesitan y cómo utilizarlos en su texto. Aunque los recursos proceden de actividades previas, los estudiantes los adaptan y emplean en una tarea diferente, indicando transferencia funcional del aprendizaje más allá de la repetición mecánica. Este punto se considera clave, pues vincula la intervención con la aparición de estrategias productivas en niveles iniciales.

Sin embargo, otros aspectos no muestran aún una mejora significativa: aunque se aprecia una segmentación básica del texto, la cohesión interna sigue siendo limitada, con conectores muy repetidos y frases cortas separadas por puntos. También persisten errores de concordancia así

como en el uso de preposiciones. Estas dificultades coinciden con los ámbitos en que la autorregulación requiere mayor andamiaje, tal como se había observado en la actividad *Aprendo de mis errores*.

En síntesis, las producciones revelan un progreso en organización y uso estratégico de estructuras practicadas, mientras otros componentes, como la cohesión y la corrección formal, todavía requieren andamiaje. Esta observación permite delimitar el impacto de la intervención: la estructura y la secuencia temporal se transfieren con autonomía, mientras la cohesión y la corrección formal permanecen frágiles; en consecuencia, el siguiente ciclo centrará su andamiaje en la toma de decisiones que afectan a la claridad y continuidad del discurso.

La tercera etapa de la secuencia se desarrolló en clase. Primero, los estudiantes revisaron sus producciones de manera independiente con el apoyo de la plantilla para la autoevaluación y dándoles la posibilidad de solicitar ayuda si lo consideraban necesario lo que permitió observar hasta dónde llegaban sin intervención, reforzando el componente de autorregulación. Posteriormente, agrupados en parejas, leyeron el texto del compañero y comentaron similitudes y diferencias en hábitos, carácter y gustos. A continuación, se les preguntó si los textos que habían leído podían considerarse un “buen trabajo” y se les pidió evaluarlo mediante un cuestionario. Este instrumento se diseñó a partir de los criterios que el propio grupo había formulado en la primera etapa de la secuencia —activación de conocimientos y construcción de criterios compartidos—, y se complementó con aquellos elementos que se consideraron necesarios y que los estudiantes no habían incluido en su propuesta. De este modo, la coevaluación se basó en criterios compartidos y visibles, coherente con la lógica de la evaluación formativa.

El análisis de las respuestas recogidas en la encuesta ofreció información relevante sobre el modo en que el alumnado comprende y aplica criterios de calidad textual trabajados previamente en clase, así como sobre su competencia para apoyar a sus pares en tareas de revisión. El 82,8% de los estudiantes considera que el texto revisado presenta variedad de estructuras; el 75,9% percibe buena organización y claridad; el 62,1% afirma que las frases están conectadas adecuadamente; y el 55,2% valora que el texto contiene pocos errores. Estos datos sugieren que los estudiantes comienzan a ser capaces de reconocer características globales de un texto, más allá de errores puntuales, y que comienzan a interiorizar criterios de calidad relacionados con la coherencia, cohesión y variedad sintáctica.

Respecto a los comentarios proporcionados por los estudiantes se observó que, al dar retroalimentación a sus compañeros, se enfocan en aspectos lingüísticos como la presencia o ausencia de tildes, dificultades de conjugación verbal y problemas léxicos, así como en la necesidad de emplear conectores temporales y lógicos. Ejemplos como “tienes problemas con las tildes y

acentos”³, “va bien mejorar conjugación” o “confundes apartamento y edificio” evidencian que son capaces de detectar errores concretos, aunque su repertorio terminológico sigue siendo limitado e impreciso, como es esperable en estos niveles. Un aspecto especialmente relevante es que gran parte de los comentarios incluye acciones concretas de mejora, como “leer más libros”, “buscar ejemplos en un libro de gramática”, “escribir más textos” o “escuchar nativos” que, aunque tienden a repetirse, muestran la presencia de un incipiente pensamiento metacognitivo: los estudiantes establecen una relación entre el problema detectado y una posible estrategia de resolución, lo que indica que comienzan a comprender que la calidad textual deriva de un proceso que exige práctica, exposición al input y atención consciente a las reglas. Cabe señalar que muchas de las recomendaciones coinciden explícitamente con los modelos y prácticas trabajados previamente en las actividades *Organiza tus ideas* y otras tareas metalingüísticas de clase. Comentarios como “usar más conectores”, “más estructuras de frecuencia” u “organizar en párrafos” revelan que los estudiantes recuperan y aplican durante la evaluación entre pares los recursos a los que han sido expuestos durante la retroalimentación por parte de la docente. Esta transferencia sugiere que no solo retienen el input, sino que comienzan a utilizarlo estratégicamente para tomar decisiones evaluativas, mostrando señales claras de transferencia y autorregulación.

El tono general de la retroalimentación es positivo, empático y motivador. Expresiones como “Para mí, XXX escribe muy bueno...”, “Tienes un texto interesante, pero...” o “Me gusta sus texto, hay muchos detalles y...” revelan un clima de aula que favorece la colaboración y la protección de la imagen del otro. La consistencia en el uso de un tono amable sugiere que el grupo ha incorporado normas de interacción respetuosa y está en disposición de trabajar en dinámicas de evaluación entre pares. Además, en los comentarios aparecen nociones como conectores, detalles, párrafos, conjugación, pronombres o preposiciones. Aunque, como es de esperar, no siempre los usan con precisión técnica, la presencia de estos términos demuestra un proceso temprano de nombrar y conceptualizar los elementos que constituyen la calidad textual como resultado de una intervención que hace visibles y utilizables dichos criterios.

Una buena interacción

En esta fase de la intervención se buscó verificar si el alumnado era capaz de transferir a la oralidad las estrategias de planificación, control y revisión que había ejercitado previamente en la producción escrita. Se diseñó una tarea de preparación a la evaluación formal en grupos de cuatro, en la que los estudiantes debían alternar los roles de examinador y examinado.

³ Ejemplos de los estudiantes, se reportan con los errores originales.

En primer lugar, se les pidió a los alumnos leer detenidamente las instrucciones de la tarea evaluadora y analizar una parte de la rúbrica centrada en tres niveles de desempeño que iban de suficiente a excelente (para simplificar el proceso, se omitieron los niveles relativos al incumplimiento de la tarea). Esta lectura compartida permitió comprobar la comprensión de las instrucciones, clarificar los criterios de calidad, alinear expectativas y proporcionar un marco explícito para la coevaluación activando ya en esta fase la planificación de la interacción: los estudiantes anticipan qué deberán decir y cómo organizarlo según los criterios del desempeño esperado.

Posteriormente, mientras una pareja realizaba la interacción, los otros dos estudiantes actuaban como evaluadores. Cada evaluador observaba y valoraba el desempeño de uno de los compañeros, monitorizando su producción en tiempo real, sea tomando notas o marcando en la rúbrica los descriptores que mejor reflejaban su desempeño. Al finalizar la interacción, ofrecían retroalimentación oral fundamentada en los criterios, señalando los logros y formulando recomendaciones de mejora. Finalmente, los roles se intercambiaron para que cada participante experimentara tanto la producción como la observación y valoración del desempeño.

Durante la observación participante se registraron diferencias relevantes en la manera en que los grupos organizaron la secuencia de trabajo. Algunos equipos siguieron estrictamente la dinámica propuesta —interacción y retroalimentación inmediata—, mientras que otros prefirieron posponer los comentarios hasta que todos hubieran participado como examinados, acumulando sus observaciones para compartirlas al final. Esta variabilidad también se reflejó en los métodos empleados para recoger información: mientras que algunos estudiantes tomaron notas detalladas sobre aspectos concretos de la interacción, otros optaron por limitarse a marcar el nivel de desempeño en la rúbrica y subrayar palabras clave que les servirían de apoyo durante la retroalimentación.

Se observó que el modo de registrar la información tuvo impacto en la forma de ofrecer retroalimentación. Quienes tomaron notas pudieron justificar sus comentarios con ejemplos concretos de lo que habían escuchado, aunque en algunos casos les resultó difícil organizar y transmitir esa información de manera clara. En cambio, quienes se limitaron a marcar los descriptores de la rúbrica ofrecieron una retroalimentación más general y menos detallada, pero se mostraron más seguros y fluidos al comunicar sus observaciones, pues se apoyaban directamente en los criterios establecidos.

Al finalizar la tarea, el grupo manifestó sorpresa y satisfacción ante la actividad. Expresaron que les había resultado útil y motivadora, especialmente por la oportunidad de observar el desempeño de sus compañeros y recibir recomendaciones concretas. De manera espontánea, los

propios estudiantes mencionaron la dificultad de reelaborar los criterios de la rúbrica para dar su propia retroalimentación, incluso comprendiéndolos, puesto que no siempre habían logrado convertir sus anotaciones en recomendaciones claras. Estos comentarios confirmaron lo que la docente había observado y, en consecuencia, se determinó la conveniencia de diseñar una ficha de apoyo para la retroalimentación, que ayude a los estudiantes a estructurar sus comentarios y relacionarlos con los criterios de evaluación más fácilmente.

Figura 10. Estudiantes evaluando a sus compañeros.



En conjunto, los resultados muestran que esta actividad cumple una función claramente formativa: reduce la incertidumbre ante la evaluación oral, ayuda al alumnado a anticipar las exigencias de la tarea y refuerza la coherencia del proceso de intervención, de modo que llegan al desempeño formal con mayor sensación de control y con estrategias para ajustar su actuación a los criterios establecidos.

5. Evaluación: análisis de los resultados y discusión

Análisis de las producciones de los estudiantes

Como se ha planteado anteriormente, la intervención diseñada responde a la primera pregunta de investigación, al proponer las integraciones en el diseño de la unidad didáctica orientadas a favorecer el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en el alumnado. Las evidencias que se presentan a continuación permiten responder a la segunda pregunta, relativa al impacto de estas estrategias en la ejecución de la tarea final: *¿Cómo influye la integración de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación en la realización de la tarea de evaluación formal?*

Para la tarea final los estudiantes, trabajando en parejas, debían grabar un vídeo mientras mantenían una conversación en la que tenían que decidir si, en base a sus rutinas e intereses, podían ser compañeros de piso. Se les pidió compartir las grabaciones en un muro de *Padlet* y comentar el trabajo de otras dos parejas. En los comentarios no se buscaba evaluar la calidad de la retroalimentación, sino indagar en aquello a lo que el estudiantado presta atención de manera espontánea al observar las producciones de otros: qué les sorprende, qué valoran y qué consideran un buen desempeño en la interacción. Estas dinámicas favorecen la construcción de un sentido de comunidad de aprendizaje al permitir identificar ideas o recursos que pueden trasladarse a la propia producción sin necesidad de que la mejora provenga exclusivamente de la figura docente. Con este pequeño añadido, la actividad se convierte en una oportunidad para aprender de otros y con otros, fortalecer la autoestima académica y asumir un papel activo dentro del grupo, en línea con los objetivos formativos de la intervención y con el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender.

La tarea se evaluó con una rúbrica analítica, lo que permitió analizar de manera diferenciada los distintos componentes de la actuación. Al tratarse de una actividad de evaluación formal en un curso universitario, fue necesario asignar una puntuación numérica a cada nivel de desempeño. La puntuación máxima —50 puntos— se distribuyó equitativamente entre todos los criterios incluidos en la rúbrica. La media obtenida por el grupo fue de 42,08/50, correspondiente a un desempeño general excelente.

Para efectos del análisis, los resultados se agruparon en tres dimensiones: (a) gestión de la tarea, que contempla aspectos vinculados al cumplimiento de las instrucciones —puntualidad en la entrega, duración y calidad técnica del producto, así como inclusión de toda la información requerida—; (b) eficacia comunicativa, centrada en la capacidad del alumnado para mantener un intercambio sencillo y comprensible con el interlocutor, gestionar turnos básicos de habla, formular y responder preguntas simples y aportar información personal relevante para cumplir el propósito comunicativo de la tarea —decidir la compatibilidad como posibles compañeros de piso—; y (c) desempeño lingüístico-discursivo, que incluye indicadores relativos al control del vocabulario y de las estructuras básicas, la coherencia y cohesión del discurso, la fluidez en la producción y la pronunciación, entonación y corrección gramatical.

En la dimensión de gestión de la tarea se registró una incidencia muy alta de puntuaciones máximas. El alumnado cumplió de manera consistente con los aspectos formales exigidos - duración prevista, entrega puntual, calidad técnica del producto- y con la inclusión de la información requerida para cumplir con el propósito comunicativo. Estos resultados evidencian

una comprensión clara de las instrucciones y de los criterios de éxito, lo cual confirma que los estudiantes fueron capaces de planificar y organizar su producción sin necesidad de apoyo externo.

En cuanto a la dimensión correspondiente a la eficacia comunicativa, también muestra puntuaciones elevadas y homogéneas, especialmente en lo relativo al mantenimiento de la interacción y al uso de información personal significativa. En múltiples casos se observó la recuperación de ideas y estructuras ensayadas previamente en las actividades *Organiza tus ideas*, lo cual apunta a una transferencia efectiva de las estrategias de planificación, selección consciente de contenidos y estructuración del discurso. Además, se registró un uso de mecanismos de cooperación comunicativa —preguntar, reaccionar, incluso negociar similitudes y diferencias— que resultó en actuaciones que superan lo esperable en un nivel A1.

Respecto a la dimensión del desempeño lingüístico-discursivo, los resultados son ligeramente más heterogéneos, aunque igualmente muy positivos. La mayoría del alumnado obtuvo puntuaciones entre 4 y 5 en el uso del vocabulario y las estructuras específicas del tema, evidenciando nuevamente la movilización autónoma de recursos lingüísticos trabajados previamente, tales como adverbios de frecuencia y marcadores temporales para estructurar rutinas. La coherencia y cohesión presentan un desempeño también favorable: aunque persisten repeticiones de conectores básicos y pausas que fragmentan el discurso, estas pausas parecen indicar un esfuerzo consciente de planificación y control del discurso en tiempo real, lo que constituye un indicador observable de autorregulación en la oralidad. Los aspectos todavía en desarrollo se concentran principalmente en la corrección morfológica —especialmente en la concordancia y en algunos usos verbales— y en la selección adecuada de preposiciones, ámbitos en los que se mantienen errores puntuales que, no obstante, no interfieren con la comprensión global ni con el logro comunicativo de la tarea. Este perfil de dificultades coincide con lo observado en las producciones escritas y puede interpretarse como un estado de desarrollo aún dependiente del andamiaje explícito, habitual en esta etapa inicial de adquisición. A su vez, pone de manifiesto la necesidad de continuar reforzando la atención a la forma y el uso guiado de estructuras para favorecer una progresiva automatización en el uso de la lengua.

El análisis cualitativo de los comentarios realizados por el alumnado a los vídeos de sus compañeros permite observar qué aspectos de la interacción oral captan su atención de manera espontánea y qué consideran indicadores de un buen desempeño en esta tarea comunicativa. En primer lugar, aparecen referencias al cumplimiento del contenido requerido, valorando que las parejas incluyan todos los puntos previstos en la consigna. Asimismo, se aprecia una sensibilidad hacia la organización y coherencia del discurso, destacando positivamente una estructura clara y la incorporación de detalles que facilitan la comprensión. Este foco indica que el alumnado reconoce

la importancia de una exposición ordenada y de la aportación de información relevante para lograr una interacción eficaz.

Por otro lado, algunos comentarios hacen referencia a la fluidez y naturalidad, identificándolas como rasgos que contribuyen al éxito comunicativo incluso en un nivel inicial. También emergen observaciones vinculadas a la gestión de la interacción, donde se valora tanto la formulación y respuesta adecuada de preguntas como la cooperación entre interlocutores para construir el discurso de manera conjunta. Finalmente, ciertos comentarios aluden directamente al propósito comunicativo de la tarea —decidir si pudieran ser compañeros de piso—, lo que demuestra que los estudiantes son capaces de evaluar si la actuación cumple con su objetivo final y no solo con aspectos formales o lingüísticos.

Tabla 2. Ejemplos de comentarios de los estudiantes al trabajo de sus compañeros.⁴

| Categoría | Comentario del estudiante | Código |
|--------------------------------------|--|--------|
| Cumplimiento del contenido | “habláis sobre todas las cosas en las instrucciones y reaccionáis a las respuestas” | E3 |
| | “Contáis todos las cosas importantes y reaccionáis bien” | E14 |
| Fluidez y naturalidad | “Creo que su conversación es muy natural y fluida” | E2 |
| | “Es una conversación muy natural, buen trabajo sois dos” | E11 |
| | “Siempre habláis juntos, haceis preguntas sobre temas diferantas. Eso hace vuestro video muy natural” | E6 |
| Gestión de la interacción | “Completáis las frases de la otra” | E1 |
| | “Hay tan muchas preguntas, yo aprendi tus vidas muy bien” | E5 |
| | “tenéis muy buena interacción” | E8 |
| Organización del discurso | “vuestra video es muy buena, habláis con fluidez. Me gusta estructura de tu video, es muy buena también” | E4 |
| | “Habláis muy bien y con mucha energía” | E9 |
| Adecuación al propósito comunicativo | “Podéis ser buenas compañeras de piso” | E10 |
| | “Pareéis sois buenas compañeras de piso. Quiero ser vuestro compañeros de piso, también” | E12 |
| | “Creo que podéis compartir el piso porque tenéis características y rutinas similares” | E13 |

Nota. Elaboración propia.

Los comentarios revelan que los estudiantes reconocen aspectos clave del éxito comunicativo —cumplimiento del propósito, claridad, naturalidad y cooperación en la interacción—. Este resultado sugiere que la integración de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación favoreció una conciencia más explícita de los criterios de calidad en la interacción oral,

⁴ Los comentarios se presentan literalmente, con errores, para preservar su autenticidad.

lo que se refleja tanto en las propias actuaciones como en la capacidad de analizarlas en el desempeño de otros.

En conjunto, los datos analizados permiten afirmar que la intervención favoreció la transferencia progresiva de las estrategias de planificación, revisión y autoevaluación desde la escritura hacia la interacción oral, contribuyendo a que el alumnado asumiera un papel más autónomo en la gestión de su actuación lingüística. Esto refuerza la hipótesis de que la incorporación sistemática de actividades orientadas a la autorregulación influyó positivamente en la calidad de las producciones formales, ofreciendo un camino viable para fortalecer la conexión entre el proceso y los resultados de aprendizaje. Los resultados de la tarea evidencian que:

- el alumnado comprende la tarea y es capaz de ejecutarla con autonomía;
- recupera y reutiliza estratégicamente los recursos lingüísticos y funcionales trabajados en clase;
- colabora y regula la interacción de forma que supera lo esperado para el nivel A1;
- muestra progresos en planificación y monitorización del discurso oral;
- mantiene áreas de desarrollo natural en esta fase del aprendizaje, principalmente la cohesión interna y la corrección gramatical.

Resultados de la autoevaluación: planificación de la tarea

Los resultados del cuestionario de autoevaluación muestran que el alumnado gestionó adecuadamente la tarea. La mayoría afirma haber leído con atención las instrucciones y haber tomado nota de todos los puntos solicitados, además de planificar previamente su intervención mediante una guía o mapa mental y practicar antes de la grabación. Los participantes también valoran positivamente la preparación técnica: sitúan mayoritariamente en *muy buen trabajo* el hecho de haber grabado en un espacio silencioso y bien iluminado, así como la ausencia de problemas de imagen o sonido y el respeto del tiempo límite.

En cuanto al desempeño comunicativo, los estudiantes consideran que realizaron *preguntas variadas* sobre todos los temas solicitados y respondieron con suficiente detalle para mostrar lo que sabían, lo que indica su percepción de un cumplimiento adecuado de los criterios de interacción. No obstante, en el ítem relacionado con *explicar ideas sin leer ni memorizar*, aparecen algunas respuestas que señalan margen de mejora, lo que evidencia una conciencia emergente sobre la propia actuación durante la conversación. Por último, en la valoración global predomina la percepción de que ambos miembros de la pareja trabajaron por igual y que el producto final fue *muy buen trabajo* o *buen trabajo*, lo que apunta a una implicación positiva y compartida en el desarrollo de la tarea.

Cabe señalar que, aunque los resultados son positivos y coherentes con la evidencia recogida en las producciones, no es posible determinar todavía hasta qué punto el alumnado es capaz de transferir estas estrategias a tareas con menor apoyo docente o en contextos más espontáneos. Por ello, los datos deben interpretarse como indicadores de progreso en una fase inicial del desarrollo de la autorregulación, cuya evolución requiere un seguimiento continuo en el tiempo.

Resultados del cuestionario final: percepción del aprendizaje

Los datos del cuestionario final evidencian una alta aceptación y utilidad percibida de las actividades orientadas a la autorregulación del aprendizaje. En los ítems relativos al entendimiento de los criterios de éxito y al propósito de la tarea, las respuestas se concentran en los valores más altos de la escala (86,4% en “Entender los criterios de evaluación”; 77,3% en “Entender qué es una buena tarea de interacción”). Estos resultados sugieren que los estudiantes son capaces de identificar qué constituye un desempeño satisfactorio en la interacción oral.

Los participantes también reportan mejoras en organización y planificación: la estrategia “Organiza tus ideas” recibe un 63,6% de valoración máxima en la preparación oral, y la actividad de trabajo en interacción favorece la comprensión de lo que deben practicar más (77,3%). Dichas percepciones son coherentes con las evidencias observadas en las producciones finales. Sin embargo, el uso autónomo de las estrategias no está completamente afianzado. Aunque el 63,6% afirma que las utiliza en la tarea evaluadora, un 36,4% restante no manifiesta esta transferencia con claridad. Este resultado, lejos de asumirse como plenamente satisfactorio, indica que la apropiación estratégica se encuentra todavía en una fase inicial del desarrollo y que una parte significativa del grupo continúa necesitando andamiaje docente para activar estas herramientas en una actuación comunicativa real.

La percepción de autoeficacia comunicativa también es moderadamente positiva: un 45,5% se siente seguro/a al hablar, mientras que un 31,8% se sitúa en una posición intermedia. Si bien esto muestra una tendencia favorable, también revela que la seguridad lingüística es un ámbito todavía frágil en niveles iniciales y que la intervención debe seguir reforzando la confianza comunicativa de manera sostenida.

En conjunto, la encuesta aporta información valiosa sobre el proceso de aprendizaje y la utilidad percibida de las estrategias integradas. No obstante, estas evidencias deben interpretarse como complementarias —y no como prueba única— dentro del proceso de triangulación. Su principal fortaleza reside en que resultan coherentes con lo observado en las producciones y en el trabajo en clase; su principal límite radica en su naturaleza perceptiva y en el hecho de que se

administra en un momento de alta satisfacción grupal, lo que podría favorecer respuestas más positivas. Los datos refuerzan la contribución de la propuesta al desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender, especialmente en lo que respecta a la implicación activa en la gestión del propio aprendizaje y al apoyo mutuo. No obstante, aunque existe una progresión en la comprensión de los criterios y en la implicación en la tarea, la transferencia autónoma de estrategias no alcanza todavía a la totalidad del grupo, lo cual subraya la necesidad de mantener la intervención en ciclos sucesivos para fortalecer una autorregulación más estable y generalizable a distintos contextos comunicativos.

6. Conclusiones

El objetivo de este ciclo fue analizar cómo la integración sistemática de actividades de planificación, monitoreo y evaluación influye en la realización de una tarea de evaluación formal en nivel A1. Los resultados indican que esta orientación estratégica permitió al alumnado comprender mejor qué se esperaba de ellos y movilizar con mayor intención los recursos trabajados en clase, lo cual se alinea con la concepción de la evaluación formativa como parte de la cultura del aprendizaje, orientada a regular el proceso y no solo a medir el resultado (Díaz-Barriga; Sanmartí; Shepard) en la que los criterios y la retroalimentación permiten al alumnado tomar decisiones para mejorar su desempeño. Asimismo, responde a la propuesta de planificar para la comprensión con criterios de éxito claros desde el inicio, de modo que el estudiante sepa qué se espera de él y pueda orientar su preparación para aproximarse al desempeño objetivo (Wiggins y McTighe). En la tarea final, los estudiantes organizaron la información requerida, cooperaron con su compañero y sostuvieron una interacción sencilla con un propósito comunicativo claro, lo que responde a la pregunta de investigación. Las acciones que mostraron mayor impacto positivo fueron:

- la alineación explícita entre criterios y tareas, que facilitó la preparación de la producción.
- La coevaluación y la observación entre pares, que favorecieron la conciencia del propio desempeño y el apoyo mutuo.
- La reutilización estratégica de estructuras previamente practicadas, en consonancia con las nociones de transferencia y andamiaje funcional (Vygotsky).

Ahora bien, el grado de autonomía en la revisión del desempeño se encuentra todavía en una fase inicial. Los errores vinculados a la cohesión del discurso o a la precisión formal, propios del nivel A1, revelan que la autorregulación depende aún del acompañamiento docente. Lejos de interpretarse como un límite del diseño, esta evidencia orienta nuevas decisiones pedagógicas,

destacando la necesidad de desarrollar estrategias de autocorrección, formulación de hipótesis y toma de decisiones (Zimmerman).

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos refuerzan la pertinencia de integrar la enseñanza de estrategias de gestión del aprendizaje dentro de tareas comunicativas significativas. La tarea final —decidir la compatibilidad como compañeros de piso— permitió observar cómo los estudiantes actuaban como agentes sociales en interacción, tomando decisiones basadas en información personal auténtica, tal como propone el MCER.

Al mismo tiempo, se identificaron indicios tempranos de desarrollo de la *competencia personal, social y de aprender a aprender*. Los aprendientes lograron reconocer necesidades de mejora, interpretar comentarios y verbalizar estrategias para progresar. Aunque su metalenguaje resulta limitado, la emergencia de una mirada analítica sobre la propia producción representa un avance relevante en esta etapa inicial.

En conjunto, estos elementos fortalecieron la implicación del alumnado en su aprendizaje y consolidaron un rol más activo en la comunicación. Este resultado se sustenta en el MCER que sitúa al aprendiente como agente social que actúa lingüísticamente en tareas comunicativas reales y moviliza estrategias para alcanzar un propósito en interacción con otros. Desde esta base, el PCIC desarrolla la competencia estratégica y el uso consciente de estrategias de aprendizaje y comunicación, que permiten planificar, supervisar y ajustar la actuación durante la tarea. La evidencia recogida muestra que los estudiantes empezaron a activar estos recursos: organizaron su intervención, aplicaron criterios y revisaron sus producciones con mayor intención comunicativa.

Sobre este fundamento, se observan avances vinculados a la competencia personal, social y de aprender a aprender. La coevaluación y el trabajo entre pares propiciaron reflexión conjunta, negociación de significados y apoyo mutuo, contribuyendo a que los aprendientes tomaran conciencia de su desempeño y asumieran corresponsabilidad en su mejora. En síntesis, los tres marcos convergen en reconocer que el desarrollo lingüístico y la autorregulación se potencian en la tarea comunicativa, especialmente cuando ésta integra espacios de toma de decisiones, interacción y uso estratégico de la lengua desde las primeras etapas.

Este proceso también ha transformado mi práctica docente. La observación sistemática de las actuaciones y de las interacciones entre pares me permitió comprender con mayor claridad cómo y cuándo el andamiaje docente favorece la toma de decisiones del alumnado, y en qué momentos es posible retirarlo para potenciar la autonomía. Esta evidencia me llevó a revisar mis propias creencias sobre lo que un aprendiente de nivel inicial puede hacer en términos de planificación, control del discurso y autorrecuperación de recursos lingüísticos. He aprendido a equilibrar

estructura y flexibilidad, reconociendo que la autorregulación se desarrolla cuando el alumnado dispone de criterios claros, pero también de espacio para aplicar estrategias y equivocarse sin miedo.

Desde esta mirada reflexiva, la docencia se convierte en un proceso dinámico de interpretación y ajuste continuo, en el que mi teoría profesional se reconstruye a partir de las evidencias generadas en el aula, tal como plantea la investigación-acción (McNiff y Whitehead). Este aprendizaje me conduce a una decisión pedagógica central para el siguiente ciclo: extender la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación de forma transversal en la asignatura, de manera que los estudiantes puedan transferirlas progresivamente a contextos comunicativos más abiertos y menos guiados, y yo, como docente, pueda seguir consolidando una práctica basada en la mejora informada por evidencias.

Bibliografía

- Brookhart, Susan M. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD, 2017. Impreso.
- Cano García, María Elena «La evaluación por competencias en la educación superior» *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 12.3 (2008).
- Comisión Europea. «COM(2017) 673 final: Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura. Contribución de la Comisión Europea a la reunión de dirigentes en Gotemburgo el 17 de noviembre de 2017» Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, 2017.
- Consejo de la Unión Europea. «Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)» 2018.
- Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, 2006. Impreso.
- Díaz-Barriga, Ángel. «¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo» *Universia* 40.XIV (2023): 98-115.
- Guzmán Marín, Francisco. «Problemática general de la educación por competencias» *Revista Iberoamericana de Educación* 74 (2017): 107 - 120.
- Holec, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981. Impreso.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999. Impreso.

- Kemmis, Stephen y McTaggart Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, S.A., 1988. Impreso.
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 2005. Impreso.
- Little, David. «Learner autonomy and second/foreign language learning» *Guide to good practice* (2003): 1-23.
- Martín, Elena. «Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente» Pozo, Juan Ignacio, editor y María del Puy, editor. Pérez Echevarría. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009. 199-217.
- McNiff, Jean y Whitehead Jack. *Action Research for Teachers. A Practical Guide*. Oxon & New York: David Fulton Publishers, 2005. Impreso.
- . *Action Research. Principles and Practice*. London / New York: RoutledgeFalmer, 2002.
- . *All You Need to Know about Action Research*. London: Sage, 2006. Impreso.
- Sanmartí, Neus. *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007. Impreso.
- . *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007. Impreso.
- Shepard, Lorrie A. «Linking formative assessment to scaffolding» *Educational Leadership* 63.3 (2005): 66-70.
- Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995. Impreso.
- Wiggins, Grant P. y McTighe Jay. *Understanding by design*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005. Impreso.
- Zimmerman, Barry J. «Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview» *Theory Into Practice* 41.2 (2002): 64-70.

Extended abstract

This article reports the second cycle of an educational action research project carried out in a university Spanish as a Foreign Language (SFL) course at A1 level. The wider project explores how key competences can be integrated into the curriculum in a planned, sustainable way. In this cycle, the focus is on the development of self-regulation through metacognitive strategies—planning, monitoring and evaluation—and on how their systematic integration into a teaching sequence influences performance in a formal oral assessment task.

The study is grounded in the action-oriented approach of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), which positions learners as social agents who mobilize linguistic and strategic resources to accomplish meaningful tasks. This orientation is reinforced by the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), which foregrounds learner autonomy and the strategic use of learning procedures. At a broader educational level, the intervention aligns with the European framework of key competences for lifelong learning, especially the personal, social and learning-to-learn competence described in the 2018 Council Recommendation. This competence includes awareness of preferred learning strategies, the capacity to organize and evaluate one's learning, collaboration, and informed decision-making. The article responds to the frequently noted gap between competence-based discourse and classroom practice by presenting a concrete design that operationalizes these constructs in an initial language course.

Participants were 31 university students (20–23 years old) enrolled in an A1 Spanish course at a public university in Türkiye, with approximately 96 hours of formal instruction at the time of the intervention. The project followed an action research methodology and was implemented as part of the regular course. The intervention was designed using backward design: the intended outcome was that students could engage in a simple paired interaction to decide whether they could be compatible roommates, drawing on routines and interests.

To scaffold self-regulation, the teaching sequence incorporated a set of complementary activities targeting different phases of learning: focused attention to form and metalinguistic justification; guided planning and organization of ideas; structured self-evaluation aimed at revising drafts based on orienting feedback; and peer-oriented work to make quality criteria explicit for written and oral production. An analytic rubric and a guided self-assessment tool were shared with students from the start, functioning both as assessment instruments and as formative supports to clarify expectations and promote reflective decision-making.

Data were collected through triangulation of four sources: participant observation, students' written and oral products, a self-evaluation questionnaire about the final task, and a perception questionnaire administered at the end of the unit. The final assessment consisted of a video-recorded paired interaction shared in a digital environment, accompanied by peer comments.

Findings indicate positive effects on task management and communicative effectiveness. Students largely met formal requirements, showed clear understanding of instructions, and sustained interactions oriented to the communicative goal. Evidence suggests transfer from earlier scaffolding activities: students reused rehearsed discourse patterns and strategically selected resources aligned with task demands. Linguistic-discursive performance remained constrained by level-specific difficulties (e.g., morphology, agreement, prepositions), yet these issues rarely hindered comprehensibility. Pauses and hesitations often reflected real-time planning and monitoring, indicating emerging self-regulation in oral production. Peer comments revealed that

students attended to core quality dimensions (task fulfillment, clarity, naturalness, interactional cooperation) and sometimes proposed improvement strategies, despite limited metalanguage. Overall, the study supports the feasibility and value of embedding self-regulation explicitly within communicative, task-based instruction from the earliest stages. While autonomous strategy transfer is still developing, the intervention strengthened learners' awareness of criteria, promoted reflective engagement, and contributed to the development of personal, social and learning-to-learn competence in an A1 SFL context.