



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DOBLE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL
CURSO 2025-2026
TRABAJO DE FIN DE GRADO

Pensar sobre cómo aprendemos.

La metacognición como herramienta de mejora en el área de inglés.

Marta Ardoy Segarra
Directoras: María Álvarez Couto y Lyndsay Renee Buckingham Reynolds

21 DE ABRIL DE 2026

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA- METACOGNICIÓN EN EL
ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)**

2º EDUCACIÓN INFANTIL Y 6º EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Marta Ardoy Segarra

Directoras: María Álvarez Couto y Lyndsay Renee Buckingham Reynolds

Fecha: 21 de abril de 2026

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado consiste en una investigación centrada en la forma en que la metacognición actúa como herramienta clave para mejorar el aprendizaje en el área de la lengua extranjera. La investigación se enfoca en la inclusión, viendo cómo estas estrategias ayudan a todo el alumnado, incluidos aquellos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, a ser más autónomos y seguros en un entorno bilingüe.

El estudio cuasiexperimental se implementó en el colegio Santa María Jesuitinas de Elche, conjuntamente con la participación de docentes del área de inglés, alumnos de segundo de Educación Infantil y sexto de Educación Primaria.

Para llevarlo a cabo, se crearon intervenciones adaptadas a cada una de las etapas educativas: en Primaria se creó el "ECO-META BOOK", un material de elaboración propia que trabaja la unidad de la ecología; mientras que en Infantil se implementaron rutinas de pensamiento y rincones sobre la temática de la alimentación.

Los resultados, obtenidos mediante observación y cuestionarios, muestran una mejora notable en la metacognitiva y un alto nivel de satisfacción por parte del profesorado.

En definitiva, la metacognición es una forma muy útil de mejorar el aprendizaje y hacer que el aula bilingüe sea más inclusiva para todos.

Palabras clave: Metacognición, educación bilingüe, inclusión, estrategias de aprendizaje, inglés.

ABSTRACT

This Final Degree Project is a research study focusing on how metacognition can be a key tool for improving learning in the field of foreign language education. The research focuses on inclusion, examining how these strategies help all pupils, including those with Special Educational Needs, to become more independent and confident in a bilingual environment.

The quasi-experimental study was carried out at the Santa María Jesuitinas school in Elche, with the participation of teachers from the school, as well as pupils in the second year of Early Years Education and the sixth year of Primary Education.

To carry this out, interventions tailored to each educational stage were developed: for primary school, the 'ECO-META BOOK' was created, a self-produced resource focusing on the unit on ecology; whilst for pre-school, thinking routines and activity corners on the theme of food were implemented.

The results, obtained through observation and questionnaires, show a marked improvement in metacognition and a high level of satisfaction among the teaching staff. In short, metacognition is a very useful way of improving learning and making the bilingual classroom more inclusive for everyone.

Keywords: Metacognition, bilingual education, inclusion, learning strategies, English.

ÍNDICE

1	<i>Introducción</i>	7
1.1	Justificación personal y profesional	7
1.2	Justificación científica	7
2	<i>Marco teórico</i>	8
2.1	Bilingüismo e inclusión	8
2.1.1	Educación bilingüe	9
2.2	Metacognición	10
2.2.1	Definiciones.....	11
2.2.2	Metacognición en el contexto escolar	12
2.2.3	Estrategias de metacognición.....	12
2.2.4	Desarrollo evolutivo de la metacognición	14
2.3	Metacognición en inglés	16
2.3.1	Integración de la metacognición en el aprendizaje del inglés	16
2.3.2	Antecedente: Proyecto Meta	16
3	<i>Objetivos e hipótesis</i>	18
3.1	Objetivo principal	18
3.2	Objetivos específicos.....	18
3.3	Hipótesis principal.....	18
3.4	Hipótesis específicas	18
4	<i>Método</i>	19
4.1	Procedimiento	19
4.1.1	Fase 1. Diagnóstico inicial	19
4.1.2	Fase 2. Adaptación y diseño del material didáctico	20
4.1.3	Fase 3. Implementación en el aula.....	22
4.1.4	Fase 4. Evaluación final.....	23
4.1.5	Fase 5. Análisis de los datos	24
4.2	Participantes	24
4.2.1	Contexto del centro educativo.....	24
4.2.2	Contexto del aula 2º de Educación Infantil (4-5 años).....	25
4.2.3	Contexto del aula 6º de Educación Primaria (11-12 años).....	25
4.2.4	Contexto de los docentes.....	26
5	<i>Resultados</i>	26
5.1	Resultados del diagnóstico	26
5.1.1	Educación Primaria.....	26
5.1.2	Educación Infantil.....	27
5.2	Resultado de la evaluación final	28
5.2.1	Educación Primaria.....	28
5.2.2	Educación Infantil.....	32
5.2.3	Satisfacción del profesorado	33
6	<i>Discusión y conclusiones</i>	34
6.1	Discusión	34
6.2	Conclusiones	35

6.3	Limitaciones	36
6.4	Propuestas para investigación a futuro.....	36
7	<i>Referencias bibliográficas</i>	37
8	<i>Anexos</i>	39
8.1	Anexo 1. Aprobación comité de ética	39
8.2	Anexo 2. Checklist de observación grupal primaria	40
8.3	Anexo 3. ECO-META BOOK.....	43
8.4	Anexo 4. Semáforo visual	44
8.5	Anexo 5. Presentaciones hechas en Canva	45
8.6	Anexo 6. Intervención en el aula de primaria	46
8.7	Anexo 7. Cuestionario de autoevaluación de la metacognición (pretest) PRIMARIA	47
8.8	Anexo 8. Cuestionario de autoevaluación de la metacognición (postest) PRIMARIA	48
8.9	Anexo 9. Apoyo visual, infantil	49
8.10	Anexo 10. Flashcards de ayuda visual.....	50
8.11	Anexo 11. Intervención en el aula de infantil	51
8.12	Anexo 12. Cuestionario de autoevaluación de la metacognición (postest) INFANTIL	52
8.13	Anexo 13. Prueba de satisfacción del profesorado	53
8.14	Anexo 14. Checklist de observación grupal infantil	55

1 Introducción

1.1 Justificación personal y profesional

Al principio, cuando me contaron en qué consistía el proyecto de inclusión del alumnado con necesidades en la asignatura de inglés, la verdad es que no tenía ni idea de cómo iba a funcionar ni de qué implicaría exactamente. Pero la forma en que las profesoras lo presentaron me hizo darme cuenta de que era algo que combinaba todo lo que más me gusta: trabajar con inglés, diseñar actividades inclusivas y acompañar al alumnado de manera cercana.

Una frase de una de mis profesoras se me quedó grabada: “Al final, los pequeños olvidados son aquellos que no logran sentirse en clase”. Me hizo pensar en cómo a veces nos centramos tanto en la metodología, en cumplir el currículum o en corregir a tiempo, que nos olvidamos de lo realmente importante: que los niños y niñas se sientan dentro del aula, parte del proceso. Para mí, esto resume muy bien la esencia de la enseñanza y el porqué de esta investigación, ya que el colegio debe ser un lugar para aprender a vivir, y no vivir para aprender.

Además, he decidido enfocar mi investigación en torno a la **metacognición** porque es algo que, personalmente, me ha marcado. En el colegio, los profesores no enseñaban cómo aprender, simplemente nos tocaba memorizar, fueras bueno o no, sin ser conscientes de nuestras limitaciones ni de nuestras fortalezas.

Con los años, al ir descubriéndolo por mí misma, me di cuenta de que la metacognición es una herramienta fundamental para que los niños puedan sacar todo su potencial desde edades muy tempranas. Permite que, poco a poco, sean conscientes de cómo aprenden, qué les cuesta y en qué destacan, dándoles autonomía y seguridad. Por eso quería incorporarla como variable principal de este proyecto.

1.2 Justificación científica

Esta investigación cuenta con respaldo científico que explica el por qué he elegido la metacognición como principal variable dentro del contexto bilingüe.

Hoy en día, la educación bilingüe no es solo hablar inglés, sino de unirlo con contenidos interdisciplinarios para que los niños aprendan de manera global y significativa.

Algunos programas como en la Comunidad Valenciana muestran que gran parte de los alumnos ya viven esta experiencia plurilingüe desde muy pequeños, y es ahí donde la metacognición puede ser muy útil y marcar la diferencia.

La metacognición, no es solo reflexionar sobre lo que hay que aprender, sino que es entender el cómo aprendemos. Esto es clave ya que los alumnos no solo aprenden un idioma, sino que, a la vez, comprenden contenidos.

Además, estas estrategias son útiles para todos, incluidos los niños con **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo** (NEAE). Proyectos como *All Aboard!* y el Proyecto META muestran que trabajar la metacognición en el aula de inglés no solo produce mejoras en el rendimiento del alumnado, sino que también hace que disfruten del proceso y se sienten parte del aprendizaje.

2 Marco teórico

2.1 Bilingüismo e inclusión

En los últimos años, la educación bilingüe se ha hecho hueco en el sistema educativo español, sobre todo en Educación Primaria e Infantil.

Desde que se puso en marcha el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), muchas comunidades autónomas cambiaron sus programas para incluir contenidos junto a la lengua extranjera, a lo que llamamos Content and Language Integrated Learning (CLIL). Según datos del Ministerio de Educación (2021), más del 46,3% de los colegios públicos en España ya cuentan con programas bilingües.

En la **Comunidad de Madrid**, el número de colegios bilingües ha crecido exponencialmente desde que empezó el Programa Bilingüe en 2004. De acuerdo con la Consejería de Educación, en el curso 2022/2023, más del 55% de los colegios públicos y el 62% de los centros concertados ofrecen educación bilingüe. Además, la normativa educativa madrileña dice que no se trata solo de aprender inglés, sino también de trabajar contenidos de las asignaturas utilizando la metodología CLIL.

Por otro lado, en la **Comunidad Valenciana**, las lenguas extranjeras se enseñan desde Educación Infantil. Esto se hace a través del Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural (PEPLI) que combina el valenciano, el castellano y el inglés. La Ley 4/2018 establece que entre el 10 y el 25 por ciento del horario escolar debe ser para el inglés, junto con el castellano y el valenciano. Esto depende del curso y del nivel educativo.

Los informes del PEPLI de 2018-2019 mostraron que la mayoría de los centros educativos aumentaron las horas de inglés. No obstante, en el año 2025, revelaron que más del 50 por ciento de las familias preferían que el valenciano fuera la lengua principal en la escuela. Sin embargo, también querían que se mantuvieran el castellano y el inglés en el horario escolar.

2.1.1 Educación bilingüe

En España, la educación bilingüe se centra en el aprendizaje de una lengua extranjera (en este trabajo se referirá al inglés) de manera integrada con los contenidos del currículo. Este enfoque, conocido como CLIL (Content and Language Integrated Learning), según autores como Marsh (2002) o Coyle (2007), combina la enseñanza de contenidos con el desarrollo de competencias lingüísticas.

En la etapa infantil, se busca que el aprendizaje sea natural, ya que los niños aprenden mediante juegos, rutinas, cuentos y canciones.

En la etapa primaria, el sistema suele ser más organizado y algunas asignaturas se enseñan parcial en inglés, lo que hace que el nivel de comprensión aumente.

En este proceso, los maestros tienen un papel importante, ya que actúan como modelos de lenguaje, y son los encargados de dar los inputs de manera comprensible para motivarlos y que hagan un buen uso de la lengua.

2.1.1.1 Estructuración

El modelo CLIL está dentro del enfoque plurilingüe, que es el más común en los colegios de la Comunidad Valenciana. En este modelo encontramos el valenciano, el castellano y el inglés como lenguas de trabajo. Sus características más habituales son:

- Según la zona y el curso en la que nos encontremos, el porcentaje de uso de las diferentes lenguas será distinto.
- Profesores con un nivel alto de inglés y valenciano (C1/C2).
- Auxiliares de conversación que ayuden con la comunicación oral.
- Uso de materiales propios o ajustados.
- Evaluación que tiene en cuenta tanto el contenido como el lenguaje.

Este modelo se desarrolla dentro del marco establecido por la Ley 1/2024, de 27 de junio, que regula la organización lingüística del sistema educativo en la Comunidad Valenciana y da cobertura a los programas plurilingües.

2.1.1.2 Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En los últimos años, se ha abierto un debate sobre la educación bilingüe y los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), sobre todo si aprender una segunda lengua obstaculiza o ayuda al alumno (Cummins, 2000).

Según la página de Inclusión Educativa de la Generalitat Valenciana, el alumnado con NEAE puede participar en programas bilingües que cuenten con los apoyos y adaptaciones suficientes que permitan el acceso a una educación de calidad. Esto supone darles apoyos visuales, más tiempo, inputs y recursos manipulativos que trabajen todos los sentidos.

Además, según Genesee (2007), no existe ninguna evidencia de que la educación bilingüe afecte negativamente al aprendizaje de los niños con NEAE, siempre y cuando se cuente con estrategias y acompañamiento adecuado. En realidad, utilizar la educación bilingüe puede proporcionar ventajas cognitivas vinculadas a la flexibilidad mental y la atención (Gutiérrez-Clellen et al., 2020).

Según los datos de la propia Conselleria d'Educació (2022), la Comunidad Valenciana encontramos en torno al 7,2 % de los alumnos con NEAE. De estos estudiantes, cerca del 94 % está escolarizado en aulas ordinarias. Esto quiere decir que la inclusión de los estudiantes con NEAE en la educación ordinaria es destacable, y, asimismo, les hace partícipes de programas bilingües o plurilingües.

Simultáneamente, se calcula que aproximadamente el 96 % de los alumnos en la Comunidad Valenciana estudia algún tipo de educación bilingüe o plurilingüe. Esto demuestra que una buena parte del alumnado con NEAE puede acceder a contenidos en inglés, además de valenciano y castellano, siempre que se ofrezcan las adaptaciones necesarias.

2.2 Metacognición

La metacognición ayuda al alumnado a comprender sus procesos de pensamiento, haciendo que el aprendizaje se cree de una manera consciente. En esta sección se contrastarán varias de sus definiciones, su aplicación en el aula, las estrategias más utilizadas y su desarrollo durante las diferentes etapas.

2.2.1 Definiciones

A lo largo del tiempo, distintos autores han utilizado definiciones y enfoques sobre la metacognición, mostrando cómo se entiende el propio aprendizaje.

Flavell, en el año 1979, fue quien usó por primera vez el término **metacognición**. Lo utilizó para describir lo que las personas saben sobre como piensan y aprenden. También la describió como la capacidad que tiene una persona para supervisar conscientemente su propio proceso de aprendizaje.

En su artículo *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, explica que la metacognición es entender cómo funcionan los propios pensamientos. Implica reconocer qué tipo de estrategia se deben utilizar para aprender y evaluar. Flavell introdujo este concepto gracias a varios estudios en el ámbito del desarrollo cognitivo infantil, dándose cuenta de que los niños, a medida que crecen, adquieren una **mayor conciencia de funciones ejecutivas** como la memoria, comprensión o los errores. Por lo tanto, varias de sus investigaciones demuestran que cuando el alumnado para, reflexiona sobre lo que aprende y ve el proceso de cómo ha llegado hasta allí, hace un control sobre su desarrollo, lo que creó las bases para investigaciones educativas posteriores.

Por otro lado, Efklides (2006) amplía la definición clásica de Flavell y lo describe como un **proceso dinámico** que no solo habla sobre el propio aprendizaje, sino también de un seguimiento continuo y la exposición a experiencias.

Esta autora defiende que la metacognición está directamente relacionada con factores **emocionales y motivacionales**. Por lo tanto, ajustar la enseñanza según cómo se sienten los alumnos, hará que los estos mejoren su capacidad para regular el aprendizaje, lo que es especialmente importante en etapas tempranas.

Más tarde, y desde una perspectiva más actual, Panadero (2017), describe la metacognición como un elemento fundamental de la **autorregulación**. Esta se entiende como la habilidad para organizar, comprobar y valorar su propio proceso de aprendizaje. Partiendo de esa idea, el autor afirma que la metacognición no es un proceso espontáneo, sino una habilidad que se trabaja mediante el uso del *feedback*, coevaluación y autoevaluación, haciéndote consciente de sus fortalezas y debilidades. Concluyendo así con que la metacognición promueve la autonomía, el aprendizaje significativo y el rendimiento escolar, todos elementos necesarios en la educación actual.

2.2.2 Metacognición en el contexto escolar

Hoy en día, en los colegios, la metacognición se entiende como el instrumento para ayudar a adquirir autonomía y habilidades para pensar en el propio aprendizaje. Por eso, cada vez es más común encontrar actividades que fomentan la supervisión y evaluación en sus trabajos por medio de preguntas tipo, rutinas de pensamiento, autoevaluaciones. De hecho, la utilización de la metacognición en el aula se asocia a mejores resultados académicos y a una mayor participación del alumnado (Goldstein & Calero, 2023).

Poco a poco en las etapas de Educación Infantil y Primaria, se está comenzando a introducir este tipo de ejercicios a través de apoyos visuales como, dianas, semáforos de autoevaluación o simplemente al compartir con los compañeros qué ha ido bien y qué no.

A pesar de que en muchos casos esto no se usa de manera continua, cada vez más centros educativos afirman emplear metodologías activas que incorporan la metacognición.

2.2.3 Estrategias de metacognición

Para conseguir un correcto desarrollo de esta metacognición, es imprescindible conocer y utilizar estrategias que faciliten a los estudiantes reflexionar sobre el aprendizaje, para ello se presentan a continuación una serie de estrategias que ayudan al alumno a tomar conciencia de los propios procesos, mejorando su habilidad metacognitiva (Zimmerman, 2002).

2.2.3.1 Rutinas y destrezas de pensamiento (TBL)

Las rutinas y destrezas de pensamiento (*Thinking Based Learning*) son estrategias que se crean con la finalidad de que los estudiantes puedan visualizar su pensamiento y reflexionar sobre él. A través de dinámicas como **“Veo-Pienso-Me pregunto”** o **“Comparar y Contrasta”**, los niños toman conciencia de sus fortalezas, se preguntan sobre lo que no saben y ayudan a su forma de actuar. Su principal **objetivo** es fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, haciendo que los alumnos sean más autónomos.

2.2.3.2 Andamiaje metacognitivo

El andamiaje metacognitivo consiste en dar al alumnado apoyos temporales e ir quitándoselos poco a poco, hasta que puedan realizarlo por ellos mismos. Este andamiaje puede presentarse como, **preguntas guía, esquemas de pasos a seguir...**

Su **objetivo** principal no es dar la solución, sino ayudar al alumno guiando los pasos para que aprenda a organizarse, detectar los problemas y encontrar diferentes soluciones. Por lo que, su efecto principal es favorecer a la autorregulación y la autonomía, reduciendo poco a poco el apoyo.

2.2.3.3 “*Teacher questioning*” metacognitivo

El cuestionamiento metacognitivo se basa en utilizar preguntas para hacer que los estudiantes reflexionen sobre su pensamiento. La finalidad de esta estrategia no es interrogar a los alumnos para que digan la respuesta concreta, sino para crear conciencia sobre el proceso y el aprendizaje: "**¿Qué podrías hacer de manera distinta?**" y "**¿Cómo sabes que esto es correcto?**".

Por lo que su **objetivo** principal es ayudar a identificar errores que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre las decisiones se han tomado mientras se trabajaba.

2.2.3.4 Autoevaluación y coevaluación

Estas estrategias hacen que los alumnos evalúen su trabajo individual y el de sus compañeros, descubriendo sus fortalezas y debilidades. A través de diferentes métodos como, **checklist**, **diarios de reflexión** o **rúbricas**, los alumnos se hacen conscientes de cómo han aprendido y en que pueden mejorar.

Su **objetivo** principal es la autoevaluación, promoviendo la toma de decisiones, la responsabilidad y la autorregulación. Por otro lado, la coevaluación, también se considera fundamental para trabajar la empatía y el pensamiento crítico. La combinación de ambas hace que el aprendizaje sea significativo y colaborativo.

2.2.3.5 Gamificación

La gamificación tiene mucha relación con la motivación ya que los elementos del juego aumentan la participación y ayudan al buen proceso de aprendizaje (Kapp, 2012). Gracias a técnicas como, **puntos**, **insignias**, **retos**, o **misiones**, no solamente vuelve más interesante, sino que también promueve la metacognición mediante la evaluación del rendimiento. Por tanto, el **objetivo** principal se basa en aumentar la motivación y la participación del alumnado, al mismo tiempo que fomenta la metacognición.

2.2.3.6 Herramientas visuales

Instrumentos visuales como, **mapas mentales, tablas KWL o dianas de aprendizaje** hacen que los alumnos sean capaces de expresar lo que piensan de una manera gráfica. En educación infantil y primaria, se podría decir que es de gran ayuda, ya que facilitan que los alumnos trabajen la metacognición de manera manipulativa y directa. El **objetivo** principal es facilitar que los alumnos comprendan en que punto del aprendizaje se encuentran y hacia donde se dirige.

2.2.4 Desarrollo evolutivo de la metacognición

La metacognición no es un proceso innato, sino que se va construyendo progresivamente durante las etapas educativas, gracias a la ayuda de los profesores y las estrategias que utilizamos para reflexionar, siempre teniendo en cuenta la madurez del niño, el contexto y las experiencias de cada uno.

Flavell (1979) afirmaba que la conciencia del propio pensamiento se desarrolla de manera gradual. Los más pequeños pueden iniciar conductas metacognitivas, pero solo con la orientación y ayuda correcta podrán desarrollarlas del todo.

Los estudios más recientes como Efklides (2006) y Panadero (2017), indican que la metacognición progresa desde formas implícitas y situadas en acciones concretas, hasta una autorregulación más avanzada propia de etapas posteriores.

Por ello, investigaciones como la de Diamond (2013) y la de Whitebread y Pino-Pasternak (2013) concluyen con que el avance de los estudiantes, en esta dimensión, depende primordialmente del desarrollo de las funciones ejecutivas, el lenguaje y las experiencias que se les ofrecen.

2.2.4.1 Características de la metacognición en el alumnado de Educación Infantil

En el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil (4-5 años), la metacognición se presenta por primera vez y de manera mayormente implícita. Los niños son capaces de tomar decisiones sobre cómo hacen las actividades, aún así, tienen dificultades para explicar el motivo por el cual lo han hecho de dicha manera.

Su pensamiento es más concreto, enfocado en lo que está pasando ahora mismo y con poca capacidad de planificar que ira después. Aun así, ya se notan las primeras señales de metacognición cuando hacen comentarios sobre lo que han hecho bien o mal, piden ayuda al profesor o cambian la forma de hacer una acción después de ver que fallaba.

Como hemos dicho anteriormente, el lenguaje juega un papel fundamental, ya que al verbalizar lo que piensan, se dan cuenta de sus propios pensamientos (Whitebread & Pino-Pasternak, 2013). Por eso, las rutinas orales y los métodos visuales son necesarios en este periodo.

2.2.4.2 Características de la metacognición en el alumnado de Educación

Primaria

En el último curso de Educación Primaria (11-12 años), la metacognición se vuelve más explícita y consciente. Los alumnos empiezan a planificar sus acciones antes de hacerlas, supervisan su trabajo y evalúan el resultado de manera crítica. Muchos de ellos aún necesitan andamiaje, pero a medida que avanzan, se vuelven más capaces de racionalizar el porqué de sus decisiones.

En esta etapa, funciones ejecutivas como la memoria, el razonamiento lógico y la atención se vuelven muy importantes, lo que ayuda mejorar estrategias metacognitivas (Schneider & Artelt, 2010).

2.2.4.3 Características de la metacognición en el alumnado con NEAE

En los estudiantes con NEAE, la metacognición puede variar dependiendo del diagnóstico y las capacidades de cada alumno.

De acuerdo con al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM 5), las características asociadas a los trastornos del neurodesarrollo, como la discapacidad intelectual, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el trastorno del espectro autista (TEA) o las dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia o discalculia; pueden influir en funciones ejecutivas.

Sin embargo, estudios recientes indican que se puede entrenar la metacognición en estudiantes NEAE, gracias a apoyos visuales, descomposición de tareas, y andamiaje (Perkins & Graham, 2018).

Con relación a otras necesidades educativas como las altas capacidades intelectuales, (AACCII), varias investigaciones como la de Tourón et al. (2016) destacan la importancia de ofrecer a estos niños espacios multimodales y estructurados para ayudar a la reflexión más profunda.

2.3 Metacognición en inglés

2.3.1 Integración de la metacognición en el aprendizaje del inglés

Incorporar la metacognición en el área de inglés ayuda a que los alumnos se den cuenta de cómo ellos mismos van aprendiendo y que es lo que más les ayuda a la hora de comunicarse en esta lengua.

En etapas como Primaria e Infantil, este proceso se lleva a cabo a través de actividades que les ayudan a planificar y evaluarse de manera personal durante el proceso.

Gracias a estas estrategias, los alumnos aprenden a regularse y ganan confianza en el uso del idioma teniendo claras sus fortalezas y las cosas que podrían mejorar.

Según varios estudios (Oxford, 2017; Panadero, 2017) se sugiere que, si la enseñanza de inglés incluyera la metacognición, los estudiantes obtendrían mejores resultados y mostrarían una mayor autonomía en el uso de palabras, la expresión oral y la comprensión.

2.3.2 Antecedente: Proyecto Meta

El Proyecto META (Metacognición y Aprendizaje Autorregulado) es un antecedente importante para esta investigación, ya que se trata de un estudio llevado a cabo en un contexto real, como es el Colegio bilingüe Zurbarán de la Comunidad de Madrid, en la etapa de Educación Primaria, en el curso académico 2024/2025.

El proyecto se centró en mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa mediante el uso de estrategias metacognitivas. En este, se comprobó la relación entre la metacognición, las funciones ejecutivas y el aprendizaje del inglés, prestando especial atención al alumnado con necesidades educativas (E. Jechimer, comunicación personal, 16 de noviembre de 2026).

2.3.2.1 Origen del proyecto

El Proyecto META surgió en la I Convocatoria EduCaixa, dentro de la temática de metacognición y aprendizaje autorregulado, como respuesta a una necesidad que se llamó la atención en el centro educativo. Esta era la dificultad para desenvolverse en el contexto bilingüe. Tal y como aparece en la memoria del proyecto, esto afectaba sobre todo al alumnado con dificultades de aprendizaje y con necesidades específicas de apoyo educativo, para quienes la educación bilingüismo no siempre resultaba tan fácil.

Ante esta realidad, el centro puso en marcha esta iniciativa innovadora en España que unía la enseñanza del inglés con una intervención metacognitiva.

2.3.2.2 Fines pedagógicos

El principal objetivo del Proyecto META era mejorar el aprendizaje de inglés gracias al desarrollo de la propia metacognición. Para poder lograr esto, se apostó por la formación del profesorado en estrategias de metacognición. De este modo el proyecto, no solo tenía como objetivo mejorar el rendimiento académico sino también promover una enseñanza equitativa, ofreciendo al alumno las herramientas necesarias.

Los resultados fueron positivos, ya que poco a poco todos los alumnos utilizaron estas estrategias, lo que hizo que hubiera más motivación y a su vez una mayor autonomía durante las clases de inglés.

Asimismo, también se pudo observar que las diferencias al principio entre el alumnado NEAE y no NEAE tendían a reducirse con el uso continuado de estas estrategias, según los resultados presentados en una sesión de clase en la Universidad Pontificia Comillas (E. Jechimer, comunicación personal, 16 de noviembre de 2026).

2.3.2.3 Relación con la metacognición

La relación entre el Proyecto META y la metacognición es clara, ya que forma uno de los ejes fundamentales del proyecto. Esta idea surge de que enseñar a reflexionar les ayuda a saber donde están y hacia donde tienen que ir, sobre todo en contextos bilingües.

Para esto, se pusieron en práctica diferentes estrategias metacognitivas, como la planificación (*“know what to do”*), el seguimiento del proceso (*“know what to check”*), y los de apoyos visuales.

Además, el proyecto utilizó herramientas para evaluar la metacognición de los docentes, como el Inventario de Conciencia Metacognitiva para Docentes (MAIT), lo que les ayudó a entender como los profesores influían en el desarrollo de la metacognición de sus alumnos.

Los resultados indicaron que el uso de estas estrategias no solo ayudaba al alumnado, sino que también mejoraban las funciones ejecutivas, algo muy útil para aprender una lengua extranjera tal como señala (Sun et al., 2024).

3 Objetivos e hipótesis

3.1 Objetivo principal

El objetivo de este trabajo es analizar la influencia del uso de estrategias metacognitivas en el aprendizaje del alumnado y en la satisfacción del profesorado en el área de inglés del colegio Santa María Jesuitinas Elche. En concreto, se pretende:

- Comprobar si el uso de estrategias metacognitivas en las clases de inglés mejora el aprendizaje de los alumnos de segundo de Educación Infantil (4-5 años) y de sexto de Educación Primaria (11-12 años).
- Evaluar cómo percibe el profesorado estas estrategias respecto al rendimiento del alumnado durante la aplicación del proyecto.

3.2 Objetivos específicos

Este objetivo principal se divide en diferentes objetivos específicos:

- Crear e implementar una unidad didáctica / rutina de pensamiento de inglés adaptada para segundo de Educación Infantil y sexto de Educación Primaria, incluyendo estrategias metacognitivas.
- Analizar la evolución de la autopercepción metacognitiva del alumnado.
- Recoger la visión del profesorado sobre el uso de estrategias metacognitivas, así como su nivel de satisfacción durante la intervención.

3.3 Hipótesis principal

La hipótesis principal del estudio es que la incorporación de estrategias metacognitivas en la enseñanza del inglés producirá una mejora en la autopercepción metacognitiva del alumnado y aumentará la satisfacción del profesorado respecto a la eficacia de estas estrategias en el aprendizaje de su alumnado.

3.4 Hipótesis específicas

La implementación de estrategias metacognitivas en las clases de inglés mejora:

- (H1a) El uso de estrategias metacognitivas en las clases de inglés favorecerá el progreso del alumnado en su autopercepción metacognitiva.
- (H1b) La satisfacción del profesorado mejorará respecto al rendimiento del alumnado durante la aplicación en el aula.

4 Método

En este apartado se describe cómo se llevó a cabo el estudio, los participantes, los instrumentos de evaluación y el procedimiento seguido, desde el diagnóstico inicial hasta la evaluación final, con la finalidad de que todo estuviera alineado con los objetivos.

4.1 Procedimiento

El procedimiento de esta investigación sigue un diseño **cuasiexperimental**, ya que se han recolectado datos mediante la observación, un pretest y un postest.

Se definieron varias fases para la intervención. Primero, una fase de diagnóstico de la situación del grupo y sus posibles barreras; posteriormente una fase de diseño e implementación junto a estrategias metacognitivas, contando con el consentimiento firmado de la directora del centro para poder llevar a cabo la intervención. La fase final corresponde a la evaluación de los efectos de la intervención en el alumnado.

Por otra parte, a los profesores se les pidió que contestaran a un breve cuestionario sobre su percepción acerca de la implementación en el aula en una de las últimas sesiones.

Tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, se realizaron las mismas fases, adecuando los diferentes instrumentos a las características y necesidades.

Para recoger datos, se obtuvieron los consentimientos de las familias antes de comenzar la investigación. La participación fue siempre voluntaria. Todos los datos se trataron de forma anónima y se respetó la normativa de protección de datos. Este estudio fue aprobado por el **Comité de Ética de la Universidad Pontificia Comillas**, dentro del proyecto *All Aboard!* (Anexo1).

4.1.1 Fase 1. Diagnóstico inicial

En esta primera fase se hizo una observación inicial con el objetivo de detectar posibles barreras y necesidades tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil.

Para ello, se utilizó una **checklist de observación grupal** diseñada para cada uno de los grupos (Anexo 2), primaria, y (Anexo 14), infantil, que se aplicó durante varias sesiones de observación.

En el caso de **Primaria**, la observación se centró en diferentes áreas, como: aspectos **cognitivos, lingüísticos, metodológicos, emocionales**, del **entorno** y también en la **comunicación** entre el profesorado.

En **Infantil**, en cambio, se puso más el foco en otros aspectos como: la **organización** y **anticipación** de las actividades, recordar **conocimientos previos**, la **participación oral** del alumnado, el uso de **apoyos visuales**, el **cierre** de las sesiones y el **clima emocional**.

4.1.2 Fase 2. Adaptación y diseño del material didáctico

Tras analizar las barreras detectadas en el **aula de primaria**, se diseñó una unidad didáctica ajustada a las necesidades del grupo. El objetivo no era solo mejorar el aprendizaje de **contenidos concretos** (vocabulario, gramática...), sino introducir **estrategias de metacognición**.

Para ello, se creó un **material propio** llamado **ECO-META BOOK**. Este se organiza en tres fases: **motivación**, **aprendizaje** y **producción**, siguiendo una progresión de las diferentes *skills*, empezando por las receptivas (*reading y listening*) y terminando por las productivas (*speaking y writing*). Se pueden consultar ejemplos de las actividades en el (Anexo 3), donde se incluyen imágenes representativas del material.

La unidad que se adaptó en torno al tema de la **ecología** y todas las sesiones siguen la misma estructura. Se eligió esta forma para que los alumnos supieran siempre qué iban a hacer y se sintieran más seguros durante las sesiones. Cada día trabajábamos cinco partes claras de este cuaderno.

Primero, **“the objective”**. Al empezar la clase se explicaba qué esperábamos conseguir ese día, con un **objetivo concreto** y entendible para ellos. Al terminar, podían volver a leerlo y ver si lo habían conseguido, lo que les ayudaba a ser más conscientes.

Después estaba el apartado de **“Metacognition”**, donde se incluían **preguntas sencillas** para que pensaran sobre cómo habían trabajado: qué se les había dado mejor, qué les había costado o cómo podían mejorar la próxima vez.

En **“EcoTips”**, la tercera parte del Eco-meta book, se les daban pequeños **consejos para estudiar**. Eran estrategias que ayudaban a desarrollar en ellos la competencia de aprender a aprender.

La parte de **“InfluPodcast”** era un producto intermedio para poder crear el **producto final**. Cada día hacían una actividad que después formaría parte del video-podcast, de manera que ninguna actividad quedaba aislada.

Por último, **“Influencer of the Day”** estaba pensado para los estudiantes “fast finishers”. Eran **actividades de ampliación** que suponían un reto, sobre todo crear cosas nuevas a partir de lo ya aprendido. La idea era que, una vez tenían la base, pudieran

avanzar hacia niveles más complejos, siguiendo la Taxonomía de Bloom (Bloom et al., 1956).

Por otro lado, tras analizar las barreras en el **aula de Infantil**, se diseñó una propuesta adaptada a las necesidades. En este caso, igual que en el caso anterior, la finalidad no era que se aprendieran el vocabulario de la **comida**, que era el tema que correspondía en ese momento, sino introducir **rutinas de pensamiento**, más **apoyos**, más **trabajo en grupo** y **estrategias de autoevaluación** adaptadas a su edad.

En las primeras sesiones, el vocabulario se presentó a través de la **rutina de pensamiento** *Veo, pienso y me pregunto*. Para ello, se llevó al aula una bolsa de Mercadona con alimentos reales. Esto ayudó a que los niños pudieran relacionar bien las palabras de vocabulario tocando los objetos.

Después, se organizaron **grupos cooperativos** y se realizaron varios **rincones** para reforzar el vocabulario. En todos ellos, al final de la actividad, el alumnado hacía una pequeña **autoevaluación** con un **semáforo visual** (Anexo 4), colocando un gomet con su nombre en clave, en el color con el que se sentían según cómo lo habían hecho.

El **primer rincón** consistió en buscar la **sombra de los alimentos**. Cada integrante del grupo cogía un alimento y tenía que encontrar por el aula su sombra. Después, se hacía un recuento conjunto y se jugaba a quitar un alimento para que adivinaran cuál faltaba, reforzando así el vocabulario de manera oral.

El **segundo rincón** fue la actividad de **dar de comer a los amigos de Noodle**, la mascota del aula. En este caso, se utilizaron tarjetas en las que se indicaba qué comida quería cada personaje, cuál no quería y a quién había que dársela. Además de trabajar vocabulario también permitió reforzar nociones de conciencia matemática de manera interdisciplinar.

El **tercer rincón** fue un **memory en movimiento**. El alumnado se dividía en dos subgrupos e iban participando en un *memory* con tarjetas de alimentos. Cada vez que encontraban una tarjeta, tenían que decir en voz alta.

El **cuarto rincón** fue la **“food hopscotch”**. Se colocaron imágenes de comida en el suelo y los niños van saltando como en una rayuela mientras decían en inglés los alimentos que reconocían. Así se trabajaba el vocabulario de forma activa y, al mismo tiempo, podían ir siendo conscientes de cuáles recordaban mejor.

Por último, también se preparó una actividad de **ampliación** con un **dobble** adaptado, con el vocabulario de los alimentos. Esto estaba pensado para el alumnado que terminaba antes o para los que querían continuar en los momentos libres de juego por las tardes.

Esta también estaba basada en la idea de que pudieran avanzar hacia niveles más complejos, siguiendo la Taxonomía de Bloom (Bloom et al., 1956).

4.1.3 Fase 3. Implementación en el aula

La intervención en **primaria** se llevó a cabo entre **febrero y marzo de 2026**, a lo largo de **10 sesiones de 45 minutos**, coincidiendo con el horario de inglés.

En el día a día, las clases seguían un orden bastante claro. Normalmente se empezaba **recordando lo que se había trabajado** en la sesión anterior para facilitar la conexión de ideas. Después se **explicaba el nuevo contenido** de forma interactiva, utilizando **presentaciones hechas en Canva** (Anexo 5) como apoyo, que ayudaban a que todo fuera más visual y fácil de seguir.

Tras la explicación, se hacía algún **juego interactivo** para practicar, **actividades escritas** y, durante los últimos minutos de la clase, se completaba la parte del **Eco-Meta Book** correspondiente (Anexo 3).

El papel de la investigadora fue el de **guía**. Al principio actuaba siguiendo un enfoque de **scaffolding**, ofreciendo un apoyo directo. Gradualmente, dependiendo de cada alumno, se dejaba espacio para trabajar de forma más autónoma. De esta manera, el rol evolucionaba a **observadora** y apoyo puntual.

En cuanto a los **materiales**, se utilizaron **presentaciones en Canva**, **materiales físicos adaptados**, el **Activity Book**, el **Eco-Meta Book** y el apoyo del **language assistant**. El **Chromebook** se utilizó sobre todo en la parte final, cuando grabaron el podcast y a la hora de investigar sobre artículos.

En cuanto a la **recogida de datos**, el cuestionario metacognitivo se pasó el primer día como pretest (Anexo 7) y el último como postest (Anexo 8).

Por otro lado, la intervención en **Infantil** se llevó a cabo durante los meses de **marzo y abril**, a lo largo de **6 sesiones de 30 minutos**, coincidiendo con el horario de inglés.

En el día a día, las sesiones seguían siempre una estructura muy clara para que los alumnos pudieran saber lo que iba a pasar.

Al empezar, se mostraba un **horario visual con imágenes** de las actividades que se iban a realizar ese día. Como cada grupo tenía asignado un color, y en él, se colocaba la imagen del rincón que le tocaba a cada uno (Anexo 9). Gracias a este **apoyo visual** y a la ayuda de las profesoras en ciertos momentos, se pudo atender mejor al alumnado durante las actividades. Además, se observó que, poco a poco, los niños se iban desarrollando con más autonomía y seguridad.

La sesión comenzaba siempre con un **repaso del vocabulario**, utilizando *flashcards* grandes (Anexo 10) que permanecían visibles en el aula. Este momento se realizaba siempre de forma **oral**.

Después, cada grupo **realizaba la actividad** (Anexo 11) que le correspondía. Si necesitaban ayuda del profesor levantaban la mano para resolver la duda.

Por último, al finalizar cada sesión, se realizaba la **rutina del semáforo** con gomets, en la que cada niño colocaba su gomet en el color con el que se sentía más identificado según cómo había realizado la actividad.

En cuanto a la **recogida de datos**, se utilizó un cuestionario adaptado para medir la autoevaluación metacognitiva en Infantil. En este, el alumnado señalaba, mediante caritas, cómo se había sentido en diferentes aspectos (Anexo 12).

4.1.4 Fase 4. Evaluación final

La fase de evaluación final tuvo como objetivo **recoger información** sobre el desarrollo de la intervención. Para ello, se emplearon diferentes **instrumentos de recogida de datos** diseñados *ad hoc*.

En el caso de **Educación Primaria**, se utilizó una **checklist de observación grupal** (Anexo 2), un **cuestionario de autoevaluación del alumnado** (pretest y postest) (Anexo 7) y (Anexo 8).

En **Educación Infantil**, se utilizó una **checklist** adaptada al nivel del alumnado (Anexo 14), y un **cuestionario de autoevaluación del alumnado** (Anexo 12) basada en indicadores visuales (caritas), con el fin de recoger información sobre su percepción y participación durante las actividades.

Además, también se aplicó un **cuestionario de satisfacción al profesorado** con el objetivo de recoger su opinión sobre la intervención en el aula de la actividad metacognitiva (Anexo 13).

4.1.4.1 Instrumentos de evaluación

En lo referente a **primaria**, se diseñaron tres instrumentos de evaluación para valorar la intervención y conseguir una perspectiva amplia del proceso de aprendizaje.

Primero, se ha utilizado una **checklist de observación grupal** (Anexo 2), que ayudó a examinar la participación en las clases de inglés, identificar barreras, medir el nivel de interacción y valorar cuales pueden ser las mejores estrategias metacognitivas.

En segundo lugar, se ha implementado un **cuestionario de autoevaluación de la metacognición** (Anexos 7) y (Anexo 8). Primero, se aplicó como pretest para entender cómo perciben la asignatura de inglés y, al terminar la unidad didáctica, se volvió a aplicar como postest usando el mismo instrumento para verificar si ha habido algún avance después de la intervención.

Finalmente, se ha empleado una **escala de satisfacción del profesorado** (Anexo 13) con el fin de obtener la perspectiva de los maestros respecto a la propuesta, su efecto en el aprendizaje y motivación del alumnado, y su funcionalidad para la práctica docente.

Por otro lado, en **Infantil**, se utilizaron varios instrumentos para evaluar la intervención.

En primer lugar, se empleó una **checklist de observación** adaptada al nivel del alumnado (Anexo 14), que permitió analizar la participación, la comprensión y la interacción durante las actividades.

En segundo lugar, se utilizó un **cuestionario de autoevaluación** (Anexo 12) basado en caritas, para que el alumnado pudiera expresar de forma sencilla cómo se había sentido y cómo había participado. En este caso, se decidió que solo contara como postest, ya que, debido a la edad del alumnado, no resultaba adecuado plantear un pretest, al no contar todavía con una experiencia previa suficiente sobre la que poder reflexionar.

Por último, se aplicó un **cuestionario de satisfacción al profesorado** (Anexo 13) para conocer su valoración sobre la intervención y su utilidad en el aula.

4.1.5 Fase 5. Análisis de los datos

En esta fase se realizaron los **análisis** de diferencia de medias a partir de los datos recogidos durante la intervención con el objetivo de conocer el efecto de la intervención. Para ello, se ha utilizado el **programa SPSS (versión 29)** para el tratamiento estadístico.

4.2 Participantes

4.2.1 Contexto del centro educativo

El Colegio Santa María, Jesuitinas es un centro educativo concertado, que forma parte de la Congregación de las Hijas de Jesús, que abarca todos los niveles educativos, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, y está en la ciudad de Elche (Alicante).

Se trata de un centro de gran tamaño, con aproximadamente 450 alumnos, distribuidos en tres líneas por curso, que permite una ratio que favorece el trabajo personalizado en las clases.

Se caracteriza por su planteamiento plurilingüe (castellano, valenciano e inglés), con la aplicación del enfoque CLIL en algunas asignaturas para favorecer el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, especial desde edades muy tempranas.

El centro educativo cuenta con una serie de recursos educativos y tecnológicos, entre los que se encuentran, pizarras digitales, un ordenador por alumno, un aula de lenguas. Además, desarrolla distintos programas que fomentan metodologías activas y la inclusión de alumnado con NEAE.

El claustro docente acompaña el aprendizaje para que los alumnos vayan adquiriendo autonomía, habilidades alrededor del inglés y la reflexión acerca del propio aprendizaje al tiempo que se adapta a las necesidades del grupo.

4.2.2 Contexto del aula 2º de Educación Infantil (4-5 años)

Esta aula cuenta con 25 niños (15 niños y 10 niñas), de los cuales 2 presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Uno de ellos cuenta con un diagnóstico de **retraso global del desarrollo** y el otro presenta **conductas desafiantes**, según su evaluación psicopedagógica.

El aula está organizada en grupos, lo que facilita la interacción entre el alumnado, el trabajo cooperativo y la atención individualizada durante las actividades.

Las sesiones de inglés se imparten los **lunes y martes**, con una duración de **30 minutos** cada una.

4.2.3 Contexto del aula 6º de Educación Primaria (11-12 años)

Esta aula cuenta con 25 alumnos (12 niños y 13 niñas), de los cuales 3 son alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que presentan un diagnóstico de **dislexia**, recogido en su evaluación psicopedagógica.

El grupo realiza actividades con una disposición del aula cooperativa, que facilita la interacción, el trabajo en grupo y la atención individualizada.

Las sesiones de inglés se imparten los **martes, miércoles y jueves** en clases de **45 minutos**. Además, el centro cuenta con un **auxiliar de conversación** nativo que participa en las sesiones de los miércoles, ayudando en actividades de expresión oral.

Además, sigue un enfoque plurilingüe basado en el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural. Esto significa que algunas asignaturas como **English, Arts y Music** también se enseñan en inglés.

En la Comunidad Valenciana, la normativa establece que, en Educación Primaria, el tiempo dedicado a la enseñanza en lengua extranjera es de un 15 % a un 25 % del horario escolar. El resto del tiempo se divide entre el castellano y el valenciano, según el proyecto lingüístico del centro. En el caso de mi centro, las asignaturas que se desarrollan en valenciano son **Coneixement del Medi y Valencià**, mientras que en castellano se imparten **Matemáticas, Educación Física, Lengua Castellana y Religión**.

4.2.4 Contexto de los docentes

En cuanto al profesorado, ambos son especialistas de inglés. El maestro de Primaria es un hombre con cerca de 30 años de experiencia. Por otro lado, la maestra de Infantil es una mujer con 3 años de experiencia.

5 Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la intervención, organizados en dos partes. Por un lado, se recogen los **resultados del diagnóstico inicial**, donde se señalan las principales barreras encontradas en Educación Primaria e Infantil. Por otro, se muestran los **resultados de la evaluación final**, en la que se analiza el impacto de la intervención tanto en el alumnado como en la percepción del profesorado.

5.1 Resultados del diagnóstico

En relación con la **fase 1**, correspondiente al **diagnóstico inicial**, se identificaron diferentes **barreras** tanto en **Educación Primaria** como en **Educación Infantil**. A continuación, se presentan los resultados organizados por tipo de barrera.

5.1.1 Educación Primaria

Barreras cognitivas

Durante las sesiones, se pudo apreciar que algunas de las tareas eran similares entre sí, lo que limitaba la variedad de estímulos. Asimismo, en algunas ocasiones no se observó una activación de los conocimientos previos antes de introducir nuevos contenidos.

Barreras relacionadas con el lenguaje

En relación con el lenguaje, la práctica de la pronunciación tuvo una presencia más limitada. Del mismo modo, las estructuras gramaticales no siempre se presentaban, y en algunos momentos se recurría principalmente a la repetición para poder comprenderlas y memorizarlas.

Barreras metodológicas

En cuanto a la metodología, el libro de texto era principal recurso, aunque se observó que no siempre ofrecía actividades adaptadas a los distintos ritmos del alumnado. Destacaban, en algunos momentos, enfoques más expositivos por parte del profesor, con menos actividades centradas en lo activo o el niño.

Por otro lado, aunque se trabajaba en equipos, las dinámicas cooperativas no siempre se encontraban estructuradas como tal.

Barreras del entorno de aula

En el aula no se identificaron espacios específicos destinados al fomento de la lectura en inglés.

Barreras emocionales

Durante las sesiones, se observó que la participación del alumnado no siempre era homogénea, ya que en algunos casos intervenían más determinados estudiantes.

Asimismo, se detectaron situaciones puntuales de inseguridad al utilizar el inglés.

Barreras de comunicación y coordinación

Por último, se notó que la coordinación entre los distintos docentes podría seguir fortaleciéndose, especialmente con los alumnos necesidades específicas de apoyo.

5.1.2 Educación Infantil

Barreras cognitivas

En algunas sesiones, la explicación inicial de las tareas no siempre se presentaba de manera completa, lo que significaba una mayor atención por parte del alumnado para seguir el desarrollo de la actividad.

Activación del pensamiento inicial

No era habitual el uso sistemático de rutinas de pensamiento al inicio de las actividades

Expresión oral y participación

Algunos niños y niñas mostraban cierta inseguridad a la hora de expresarse en inglés, especialmente cuando la actividad no estaba totalmente entendida.

Apoyos visuales y manipulativos

Los apoyos no siempre permanecían visibles durante toda la sesión, y en algunos momentos se concentraban varios estímulos simultáneamente.

Cierre de la sesión

En algunas ocasiones, el cierre de las actividades no se realizaba de forma completamente estructurada, debido a la gestión del tiempo. Asimismo, las estrategias de autoevaluación se utilizaban de manera puntual.

Clima emocional e inclusión

En general, se observó un mayor número de actividades individuales, con oportunidades más limitadas para la interacción grupal.

5.2 Resultado de la evaluación final

5.2.1 Educación Primaria

En este apartado se recogen los análisis realizados con **Primaria**. En concreto, se presentan los resultados en relación con las diferencias entre **pretest y postest**, así como las comparaciones entre el alumnado **con necesidades educativas específicas (NEAE)** y el **alumnado sin NEAE**.

5.2.1.1 Análisis de diferencias de medias: pretest–postest

Con el objetivo de analizar el efecto de la intervención, se llevó a cabo un estudio de las diferencias entre las puntuaciones en **el pretest y el postest** en dos dimensiones del cuestionario de autoevaluación: **metacognitiva** (ítem 1–ítem 9) y **actitudinal** (ítem 10–ítem 12).

Para la **dimensión metacognitiva** se comprobó el supuesto de normalidad mediante la prueba de **Shapiro–Wilk**, obteniéndose valores de **p > .05** tanto en el pretest ($p = .375$) como en el postest ($p = .090$), por lo que cumple el supuesto de normalidad.

Una vez asumida la normalidad, se aplicó una prueba **t de Student** para muestras relacionadas. Los resultados mostraron la existencia de **diferencias estadísticamente significativas** entre las puntuaciones del pretest y del postest ($t = -5.026$, $p < .001$).

Tabla 1

Comparación de medias en la dimensión metacognitiva (pretest–postest)

Variable	Pre (M)	Pre (SD)	Post (M)	Post (SD)	t (gl)
Metacognición	3.16	0.26	3.44	0.27	-5.026 (25)

Nota. N = 25; $p < .001$

En el caso de la **dimensión actitudinal**, al **no cumplirse el supuesto de normalidad**, se optó por aplicar la prueba no paramétrica de rangos con signo de **Wilcoxon**, cuyos resultados **no mostraron diferencias estadísticamente significativas** ($Z = -1.36$, $p = .176$).

Tabla 2.

Resultados de la prueba de Wilcoxon en la dimensión actitudinal.

Variable	N	Z	p	r
Actitudinal	25	-1,36	,176	0,27

No obstante, el análisis de los rangos revela **cierta tendencia al cambio**: 16 participantes presentan puntuaciones superiores en el posttest (mejora), frente a 8 que muestran un descenso, y 2 que no experimentan variación. A pesar de ello, dichas diferencias **no alcanzan significación estadística**.

5.2.1.2 Análisis de diferencias individuales: alumnado NEAE vs. Alumnado sin NEAE

Con el objetivo de analizar **diferencias entre el alumnado con necesidades educativas específicas (NEAE) y el alumnado sin NEAE**, se hicieron comparaciones independientes en las dimensiones **metacognitiva** y **actitudinal**, tanto en el **pretest** como en el **posttest**.

Para la **dimensión metacognitiva**, centrándose en el **pretest**, se llevó a cabo una prueba **t de Student** para muestras independientes con el fin de comparar las puntuaciones iniciales de metacognición entre ambos grupos. Los resultados **no mostraron diferencias estadísticamente significativas** entre el alumnado NEAE y el alumnado sin NEAE ($t = 1.131$, $p = .270$).

Por otro lado, en esta misma **dimensión metacognitiva**, centrándonos en el **posttest**, se analizaron las posibles diferencias tras la intervención, aplicando **t de Student** para muestras independientes. Los resultados **no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos** ($t = -.306$, $p = .763$). No obstante, **las medias fueron superiores** en ambos casos (M sin NEAE = 3.43; M NEAE = 3.48), lo que sugiere una **mejora general** tras la intervención en ambos grupos.

Estos resultados indican que **la intervención ha beneficiado al conjunto** del alumnado, sin generar diferencias entre el alumnado NEAE y sin NEAE, aunque el grupo NEAE presenta una puntuación ligeramente superior.

Tabla 3.*Comparación entre alumnado NEAE y alumnado sin NEAE en metacognición.*

Variables	No NEAE n = 22		NEAE n = 3		t	p
	M	DT	M	DT		
Metacognición						
Pretest	3.181	.253	3.000	.333	1.131	.270
Postest	3.429	.277	3.481	.279	-.306	.763

Por otro lado, nos centramos en la **dimensión actitudinal**, en el **pretest**, se aplicó una prueba **t de Student** para muestras independientes con el fin de comparar las puntuaciones iniciales entre ambos grupos. Los resultados **no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas** ($t = -.465$, $p = .646$). Las **medias fueron muy similares** en ambos casos (M sin NEAE = 2.88; M NEAE = 3.00), lo que indica que ambos **partían de niveles similares** en la dimensión actitudinal antes de la intervención.

Por último, se analizó la **dimensión actitudinal**, fijándose en el **postest**. Dado que **no se cumplía el supuesto de normalidad**, se utilizó la prueba no paramétrica **U de Mann-Whitney** para comparar los alumnos con NEAE y sin NEAE.

Los resultados **no mostraron diferencias estadísticamente significativas** ($U = 18.50$, $Z = -1.36$, $p = .173$). No obstante, al analizar los rangos promedio, se observa que el grupo con NEAE presenta valores superiores (rango promedio = 17.83) en comparación con el grupo sin NEAE (rango promedio = 12.34), lo que sugiere una tendencia a **obtener puntuaciones más altas**.

Tabla 4.*Comparación entre alumnado NEAE y sin NEAE en actitudinal.*

Variables	No NEAE n = 22		NEAE n = 3		t/U	p
	M/Rango	DT	M/Rango	DT		
Actitud						
Pretest	2.878	.430	3.000	.333	-.465	.646
Postest	12.34	-	17.83	-	18.500	.173

A pesar de esta diferencia **no se puede afirmar que existan diferencias entre ambos grupos**. Sin embargo, estos resultados podrían indicar que la intervención ha tenido un **efecto positivo en ambos grupos**, con una **ligera ventaja en el alumnado con NEAE**.

5.2.1.2.1 Análisis cualitativo: nube de palabras

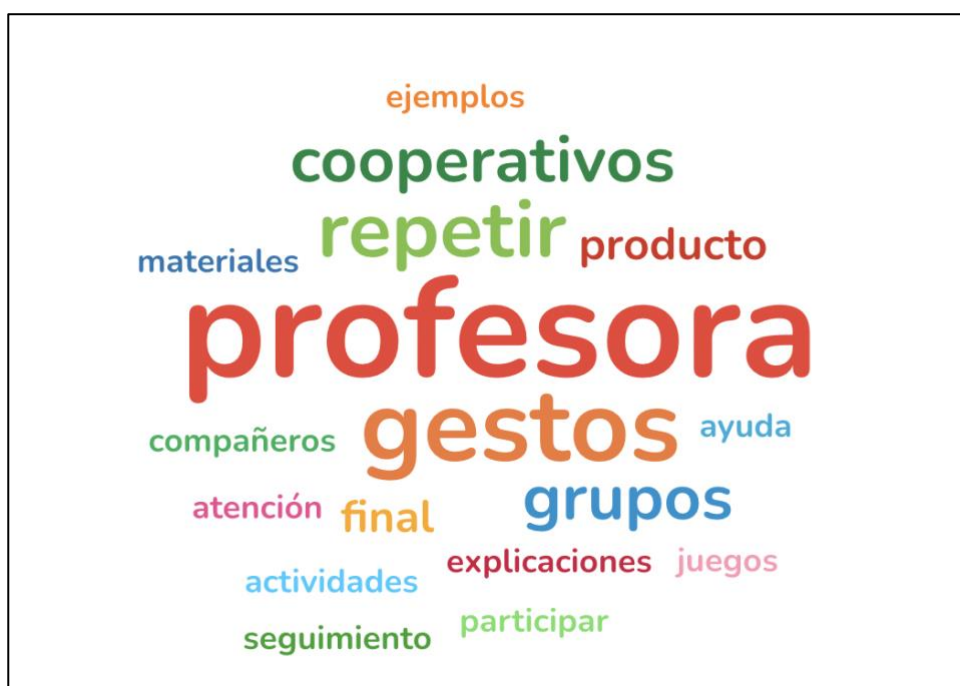
Con el objetivo de completar los resultados cuantitativos, se hizo también un **análisis cualitativo** a partir de las respuestas del alumnado a la pregunta abierta: “¿Qué te ha ayudado más durante estas sesiones?”.

Para ello, se elaboró una **nube de palabras** en la que se han recogido los términos más usados por los participantes. Los resultados muestran que la **palabra más repetida** fue “profesora” (24 veces), seguida de “gestos” (18) y “repetir” (14). En menor medida, aparecen también términos como “grupos cooperativos” (8) y “producto final” (4), así como otras palabras relacionadas, como “explicaciones”, “compañeros”, “ayuda”, “participar” o “actividades”.

La gran repetición de la palabra “**profesora**” sugiere que el alumnado piensa que el papel del docente es clave en su aprendizaje. Por otro lado, la presencia de términos como “**gestos**” y “**repetir**” nos muestra la importancia de estrategias innovadoras y manipulativas basadas en la repetición y la adaptación. Asimismo, la aparición de “**grupos cooperativos**” y “**compañeros**” indica la importancia que tiene para ellos el aprendizaje entre iguales.

Figura 1.

Nube de palabras sobre los elementos que más han ayudado al alumnado durante la intervención.



5.2.2 Educación Infantil

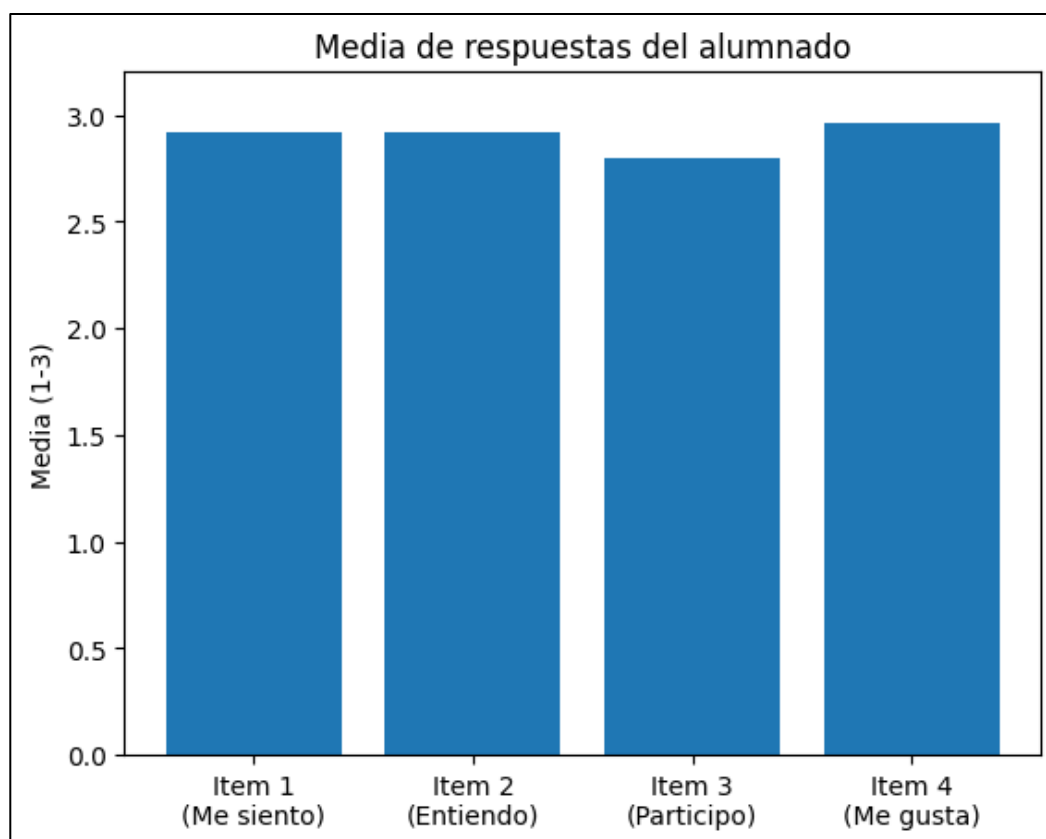
Los datos obtenidos a partir de la evaluación en el grupo de **Educación Infantil** muestran **valores elevados en las cuatro dimensiones analizadas**, situándose entre 2.8 y 2.96 sobre una escala de 1 a 3.

Estos resultados reflejan una **valoración muy positiva** por parte del alumnado tras la intervención. En la dimensión “**Me siento**” ($M = 2.92$), los resultados indican que el alumnado ha manifestado altos niveles de bienestar durante el desarrollo de las actividades. En la dimensión “**Entiendo**” ($M = 2.92$), se observa que el alumnado ha comprendido adecuadamente las propuestas trabajadas.

Por su parte, la dimensión “**Participo**” ($M = 2.8$), aunque presenta la media más baja, sigue mostrando valores elevados, lo que indica una participación generalizada del alumnado. Finalmente, la dimensión “**Me gusta**” ($M = 2.96$) obtiene la puntuación más alta, reflejando una valoración muy positiva de la intervención.

Gráfico 1.

Diagrama de barras de las medias obtenidas en las cuatro dimensiones del grupo de Educación Infantil.



5.2.3 Satisfacción del profesorado

Los resultados de la valoración del profesorado muestran una tendencia claramente **positiva**. Aunque la muestra es **muy limitada**, los datos permiten obtener una aproximación sobre la percepción de la intervención. En términos generales, ambos docentes otorgan puntuaciones muy elevadas, situadas en su mayoría entre 4 y 5 sobre 5, lo que refleja un alto grado de satisfacción con la propuesta.

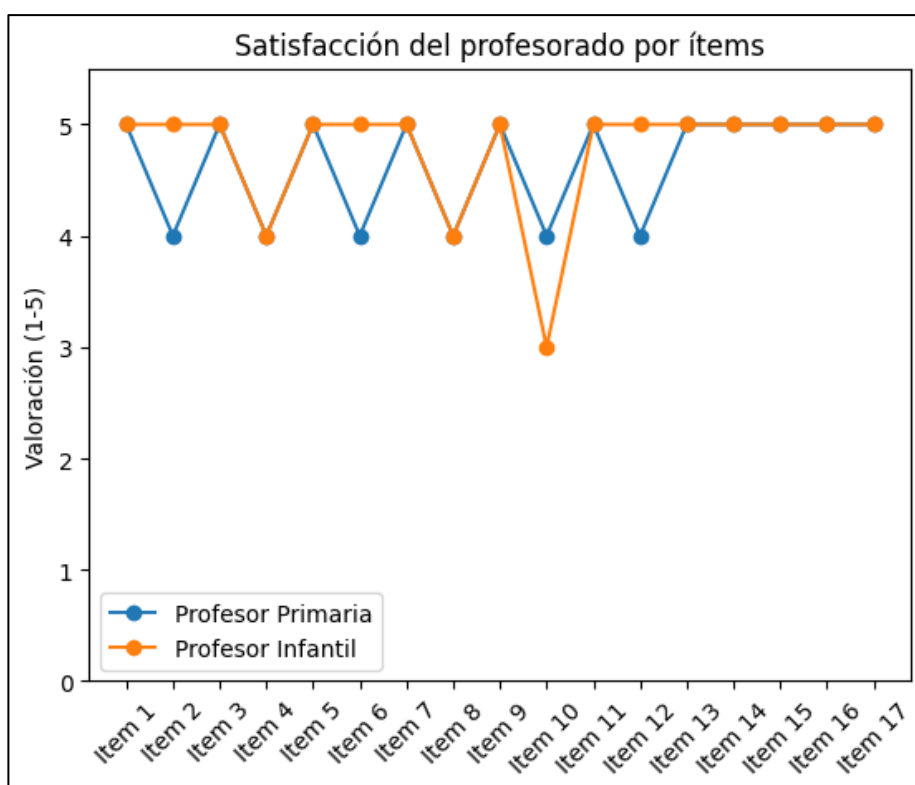
Se observa además una gran coincidencia entre ambos en la mayoría de los ítems, únicamente se aprecia una ligera diferencia en el ítem 10, que habla del proceso de error-feedback-mejora, donde el docente de Educación Infantil asigna una puntuación algo inferior (3), lo que podría señalar algún aspecto concreto susceptible de mejora.

Especialmente relevante resulta el **análisis de los ítems del 11 al 14**, relacionados con la **dimensión metacognitiva**. En este caso, ambos docentes coinciden en otorgar la máxima puntuación (5), lo que indica que la intervención ha favorecido de forma clara procesos de metacognición en el alumnado.

No obstante, estos resultados deben **interpretarse con cautela** debido al tamaño reducido de la muestra, ya que al tratarse únicamente de dos docentes no es posible realizar generalizaciones. Aun así, los datos obtenidos ofrecen una visión inicial interesante y apuntan a la necesidad de seguir investigando la propuesta en contextos más amplios y con mayor número de participantes.

Gráfico 2.

Diagrama de líneas de las puntuaciones del profesorado por ítems.



Los resultados obtenidos tras la evaluación final de la intervención muestran, una **tendencia positiva** en los tres grupos: Educación Primaria, Educación Infantil y profesorado.

En **Educación Primaria**, se observa una **mejora estadísticamente significativa** en la **dimensión metacognitiva** tras la intervención, evidenciada por el aumento de las puntuaciones en el postest respecto al pretest. En la **dimensión actitudinal**, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, aunque se aprecia una **tendencia de mejora** en las respuestas del alumnado.

En cuanto a la comparación entre el **alumnado con necesidades educativas específicas (NEAE)** y el **alumnado sin NEAE**, **no se observaron diferencias** estadísticamente significativas ni en el pretest ni en el postest en ninguna de las dimensiones analizadas. No obstante, las puntuaciones reflejan una **mejora en ambos grupos tras la intervención**.

Por su parte, en **Educación Infantil** se obtuvieron **puntuaciones elevadas** en todas las dimensiones analizadas, situándose en valores altos dentro de la escala utilizada.

En relación con el **profesorado**, los resultados muestran **valoraciones elevadas** en la **mayoría de los ítems** evaluados, especialmente en aquellos relacionados con la **dimensión metacognitiva**.

6 Discusión y conclusiones

6.1 Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio piloto muestran una **tendencia positiva** en los tres grupos (Educación Primaria, Educación Infantil y profesorado) tras la intervención. En conjunto, los datos reflejan que las propuestas de diseño de las clases de inglés empleando la metacognición como metodología de trabajo han tenido una repercusión favorable tanto en el aprendizaje del alumnado como en la percepción de los docentes.

En primer lugar, la mejora significativa observada en la **dimensión metacognitiva** del alumnado de **Educación Primaria** indica un impacto relevante de la intervención.

Este resultado coincide con lo planteado por **Flavell (1979)**, quien señala que la **conciencia sobre el propio aprendizaje** puede desarrollarse mediante la **enseñanza de estrategias metacognitivas**. En esta misma línea, **Panadero (2017)** destaca que la metacognición es una **habilidad entrenable** a través de prácticas como la autoevaluación, el feedback y la reflexión, todos elementos presentes en la intervención.

Por otro lado, la **ausencia de diferencias significativas en la dimensión actitudinal**, a pesar de observarse una ligera tendencia positiva, puede explicarse a partir de lo señalado por **Efklides (2006)**, quien sostiene que los **componentes motivacionales y emocionales** requieren un **desarrollo más progresivo**. Esto sugiere que este tipo de variables pueden necesitar **intervenciones más prolongadas** para mostrar cambios.

En relación con la comparación entre **alumnado con NEAE y alumnado sin NEAE**, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre ambos grupos. Sin embargo, el hecho de que **ambos presenten mejoras** tras la intervención sugiere que la propuesta ha **resultado beneficiosa de forma generalizada**.

En este sentido, se puede interpretar que **este tipo de metodología favorece el aprendizaje de todo el alumnado**, independientemente de sus necesidades, lo que coincide con investigaciones que destacan la eficacia de las estrategias metacognitivas en contextos educativos diversos e inclusivos (Ishak et al., 2025; Chen et al., 2025; Vázquez-Chaves, 2015).

Por otro lado, los resultados en **Educación Infantil**, con puntuaciones elevadas en todas las dimensiones, refuerzan la importancia de emplear **metodologías activas, participativas y adaptadas**. Estos resultados coinciden con estudios como los de **Whitebread y Pino-Pasternak (2013)**, que señalan que las habilidades metacognitivas pueden **desarrollarse desde edades tempranas** cuando se trabajan de forma adecuada.

En esta misma línea, **Veenman et al. (2006)** destacan que su integración en la **rutina diaria** mejora el rendimiento del alumnado, incluso en edades infantiles.

En cuanto a la **satisfacción del profesorado**, las valoraciones positivas obtenidas reflejan una **percepción favorable hacia la intervención**. Estos resultados coinciden con estudios como el de **Kapp (2012)**, que destacan el impacto positivo de **metodologías activas** en el rendimiento del alumno. Además, la **alta valoración de la dimensión metacognitiva** se relaciona con lo señalado por **Zimmerman (2002)**, quien destaca la importancia de integrar estrategias de **autorregulación** en el aula para mejorar este rendimiento del alumnado.

6.2 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir de manera general que la incorporación de estrategias metacognitivas y metodologías más estructuradas en la enseñanza del inglés contribuye positivamente en la mejora de la seguridad y la

percepción del aprendizaje del alumnado tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria.

En conjunto, los datos apuntan a la relevancia de seguir avanzando hacia propuestas didácticas que integren la reflexión sobre el propio aprendizaje como parte del proceso educativo habitual.

6.3 Limitaciones

Durante la intervención se identificaron varias limitaciones. En **Primaria**, algunos alumnos tenían **poca experiencia en proyectos cooperativos** lo que dificultó al principio la dinámica de trabajo en grupo. Asimismo, la intervención se llevó a cabo en un **único grupo** y durante un **período corto** por lo que no fue posible observar la evolución a largo plazo. Finalmente, la **falta de comparación con otras clases** impidió analizar de forma más completa los efectos de las estrategias metacognitivas en la asignatura de inglés.

Por otro lado, en **Infantil** la intervención fue **breve y con pocas sesiones** lo que dificultó apreciar cambios significativos en el aprendizaje. De igual manera, algunas actividades podrían haberse adaptado mejor **incluyendo palabras escritas o más apoyos visuales**.

6.4 Propuestas para investigación a futuro

Teniendo en cuenta los resultados y las limitaciones de esta investigación, se plantean varias líneas para futuras investigaciones como **ampliar la duración de la intervención** a todo el curso escolar, para poder analizar mejor la evolución del alumnado de forma más completa, así como **comparar los resultados entre diferentes clases y centros del mismo curso** o entre grupos **que utilicen y no utilicen estrategias metacognitivas** atendiendo a variables como la participación, la motivación, la autonomía y el rendimiento en inglés. También, estudiar el **efecto de la intervención en el rendimiento académico general**, ya que en este estudio se observaron mejoras en vocabulario comprensión y expresión oral. En esta línea, es igualmente necesario valorar el impacto de estas intervenciones en el aprendizaje y desarrollo del alumnado en función de sus necesidades de aprendizaje (NEAE y NEE). Por último, convendría explorar cómo la aplicación continuada de estas estrategias puede ayudar a **consolidar habilidades de autonomía y aprendizaje activo**.

7 Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.
<https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
https://archive.org/details/taxonomyofeducat0000bloo_o9o7
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. (2022). *Datos y cifras del sistema educativo valenciano*. Generalitat Valenciana.
https://dadesobertes.gva.es/es/dataset?frequency=Anual&sort=views_recent+desc&groups=educacion
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3–14.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Genesee, F. (2006). Bilingual first language acquisition in perspective. En P. McCardle y E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age* (pp. 45–67). Multilingual Matters.
- Ishak, M., Oderinde, I., & Ahmad, S. (2025). The role of metacognitive strategies in enhancing learning outcomes and educational efficiency: A systematic review of Quantitative, Qualitative and Mixed-Method Studies. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(5), 81-101.
<http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v15-i4/24964>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.

- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Schneider, W., & Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 42(2), 149–161. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0240-2>
- Sun, Q., & Zhang, L. J. (2024). English as a foreign language learners' metacognitive experiences and writing development: Unraveling the process of learning EFL writing. *Learning and Individual Differences*, 115, 102540. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102540>
- Tourón, J., Fernández, R., & Navarro, E. (2016). La atención al alumnado con altas capacidades intelectuales: Un estudio sobre prácticas educativas y formación docente. *Revista de Educación*, 374, 125–151. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-337>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Educational Psychology Review*, 18(3), 189–209. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Whitebread, D., & Pino-Pasternak, D. (2013). Metacognition, self-regulation and meta-knowing. En *The Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 146–166). SAGE.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

8 Anexos

8.1 Anexo 1. Aprobación comité de ética



Madrid, 25 de febrero de 2026

Dictamen 088/25-26

Para: Excmo. Vicerrector de Profesorado, Investigación e Inteligencia Artificial

Asunto: Juicio del Comité de Ética acerca del proyecto titulado: "PENSAR SOBRE CÓMO APRENDEMOS: LA METACOGNICIÓN COMO HERRAMIENTA DE MEJORA EN EL ÁREA DE INGLÉS", presentado por la alumna D^a. Marta Ardoy Segarra en el marco del Trabajo de fin de Grado en Educación Primaria y Educación Infantil.

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Pontificia Comillas, conforme al procedimiento establecido, habiendo sido valorado el caso por sus miembros, emite el siguiente DICTAMEN:

El proyecto salvaguarda la dignidad de las personas participantes en la investigación. Estas son alumnos de segundo curso de educación infantil con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, y alumnos de sexto curso de educación primaria con edades comprendidas entre los 11 y 12 años. El proyecto está bien justificado y sus objetivos resultan delimitados. Con motivo de la investigación los participantes podrán ser conscientes de sus procesos de aprendizaje en lengua inglesa, generando confianza en su comprensión. La investigadora no es profesora de los alumnos. No existen riesgos para los participantes. Todas las cuestiones que se formulan resultan pertinentes. Por tanto, el proyecto de investigación es conforme con los principios de la Declaración de Helsinki, en cuanto resultan mayores sus beneficios que sus riesgos.

Los participantes en el proyecto gozan de autonomía para determinar si intervienen o no en el mismo, siendo también informados de que en cualquier momento pueden retirar su consentimiento para participar sin necesidad de dar ninguna explicación y sin temer ninguna represalia. Los alumnos serán autorizados para participar en el estudio por sus padres, madres o tutores; además prestarán asentimiento. La investigadora se compromete a guardar confidencialidad y anonimidad en la recogida de datos del estudio, de forma que la identificación de los participantes no resulte posible. La investigadora aporta autorización de la directora del centro escolar en el que se llevará a cabo el estudio. La investigación es, pues, conforme con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y demás legislación concordante.

El proyecto merece un juicio de conformidad ética para una investigación de sus características, y cuenta con la aprobación de este Comité.

Atentamente,

Dr. Miguel Grande Yáñez

Presidente

Dr. Raúl González Fabre

Secretario

8.2 Anexo 2. Checklist de observación grupal primaria

	SI	EN PROCESO	NO	OBSERVACIONES
Barreras cognitivas y neurológicas				
Las instrucciones se presentan de forma clara, breve y apoyadas visualmente .				
El input lingüístico está ajustado (no excesivo ni sobrecargado).				
Se permite el uso de la lengua materna como apoyo puntual para mantener el foco.				
Las actividades tienen un propósito claro para el alumnado.				
Se reduce la fatiga cognitiva mediante pausas y variedad de tareas.				
El nuevo vocabulario se trabaja de forma espaciada y recurrente .				
El docente activa explícitamente los saberes previos del alumno y los vincula con los nuevos contenidos .				
Se utilizan apoyos visuales, esquemas o gestos para favorecer la memoria de trabajo.				
Se favorece la consolidación del aprendizaje a largo plazo mediante el uso funcional del idioma.				
El ritmo de introducción de contenidos permite la asimilación del alumnado.				
Habilidades específicas del lenguaje				
Se trabaja la pronunciación o la entonación				
Se proporcionan modelos lingüísticos claros y repetidos .				
Se ofrecen estructuras base y conectores adaptados al nivel.				
Se fomenta el uso del inglés sin penalizar el apoyo ocasional en español .				
El vocabulario es funcional para las tareas propuestas.				

Las sesiones de gramática son funcionales para las tareas propuestas.				
Los textos orales y escritos están adaptados en longitud y complejidad .				
Se enseñan estrategias para inferir significado por contexto e imágenes.				
Se exponen diferentes acentos de forma comprensible.				
Barreras educativas y metodológicas				
Los materiales pueden personalizarse según las necesidades del grupo o alumno.				
Se combinan recursos visuales, manipulativos y lúdicos .				
Los materiales son adecuados a la edad y al nivel lingüístico .				
Se evita el exceso de imágenes irrelevantes o distractoras.				
El aprendizaje se vincula con situaciones cotidianas .				
Se emplean metodologías activas y participativas .				
Existe un proceso claro de error-feedback-mejora .				
Se fomenta el trabajo cooperativo y la interacción oral .				
Se utilizan organizadores gráficos y andamiaje (scaffolding).				
La evaluación es variada y permite que el alumnado demuestre lo aprendido de distintas maneras .				
Se proponen actividades fuera del aula cuando es posible.				
Aula				
El espacio está ordenado, libre de estímulos innecesarios .				
El espacio permite momentos de movimiento y descanso para el alumnado.				
La disposición del aula favorece la interacción y el trabajo en grupo .				

Existen espacios y tiempos destinados a la lectura en inglés .				
La decoración es funcional y no excesiva .				
Barreras emocionales y sociales				
El clima de aula reduce el miedo al error y al fracaso.				
Se promueve un autoconcepto positivo como aprendices de inglés.				
Se favorece la participación de todo el alumnado.				
Se detectan y previenen situaciones de ansiedad o inseguridad.				
Se fomenta la inclusión social .				
Los temas son motivadores y cercanos a la realidad del alumnado.				
Comunicación y coordinación				
Existe comunicación fluida entre el centro educativo y las familias .				
Las familias reciben orientación clara sobre cómo apoyar el aprendizaje.				
Se recogen y tienen en cuenta las necesidades individuales del alumnado.				
Existe coordinación entre docentes y otros profesionales (orientación, pedagogía).				

8.3 Anexo 3. ECO-META BOOK

ECO-INFLUENCERS

ECO-META BOOK

YEAR 6

NAME: _____

SESSION 2

GRAMMAR

I can use "should" and "have to" correctly, and I know what they mean.

METACOGNITION

What part of **grammar** is the most **difficult** for me?

How can I **improve** when I **make mistakes**?

ECO-TIP
When learning grammar, color each part to see it clearly.

SHOULD

+ → **SUBJECT + SHOULD + VERB + COMPLEMENT** → should reuse plastic.

- → **SUBJECT + SHOULD + N + VERB + COMPLEMENT** → shouldn't drink straws.

HAVE TO

+ → **SUBJECT + HAVE TO + VERB + COMPLEMENT** → have to ask for help.

+ → **SUBJECT + HAS TO + VERB + COMPLEMENT** → has to ask for help.

- → **SUBJECT + DON'T HAVE TO + VERB + COMPLEMENT** → don't have to use them.

- → **SUBJECT + DOESN'T HAVE TO + VERB + COMPLEMENT** → doesn't have to drink them.

SESSION 5

SPEAKING (PHONICS)

I can pronounce clearly the words with the sounds /b/ and /p/.

METACOGNITION

Do I feel more **confident** after the tips?

What can I **do** to **improve** my pronunciation?

INFLU-PODCAST

INTRODUCTION

Hello everyone!

We are _____

Welcome to our podcast.

Today we are going to talk about _____

This podcast is for the children of Jesuitinas School in Elche.

MAIN PART

_____ is a big environmental problem.

- It affects the planet because _____
- Many people don't know that _____
- _____ is a serious environmental problem.
- It affects the Earth because _____
- This problem happens when _____
- One reason for this problem is _____
- Many people don't know that _____
- Our school can help by _____

ECO-TIP
To improve your pronunciation, it is very important to practice every day.

N Watch series in English. For example:

- High School Musical: The Musical: The Series
- Diary of a Wimpy Kid

WR Use WordReference

Spotify Listen to music in English and sing along! For example:

- Jarvis Brakley
- Drum & Bass
- Ariana Grande

SESSION 7

FILMING

I record and edit my video-podcast in cooperation with my team.

METACOGNITION

What I learned in this unit

What I did well

What I can do better next time

INFLU-PODCAST

Colour each jar depending on how well you think you control each skill.

VOCABULARY GRAMMAR READING LISTENING SPEAKING WRITING

INFLUENCER OF THE DAY

JAMES DUNMORE

James Dunmore teaches people about clean energy.

He talks about wind and solar power and how to save the planet.

He also shows how to turn off lights and save electricity at home.

YOUR TURN

If you could travel anywhere in the world to teach about recycling, where would you go and why?

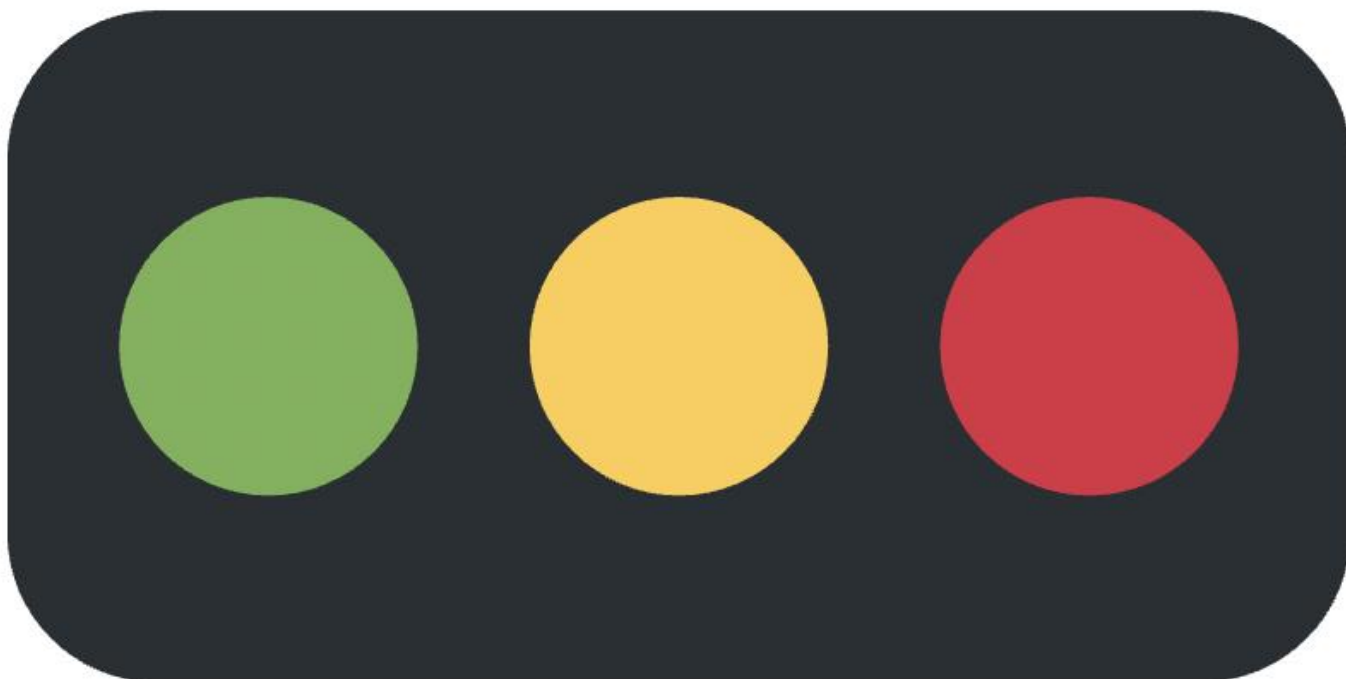
	Works and gives creative ideas for the podcast.	Does his/her part of the group work.	Uses class time to work with the group.	Is kind and respectful to the group.
Write your classmate's name and tick or cross if he/she has done it.				

ECO-TIP
1. Choose three sentences to complete.
2. Each person in the group writes one sentence.
3. Read together and help each other.

Short sentences are better than long sentences.

Try to include the pronunciation words.

8.4 Anexo 4. Semáforo visual



8.5 Anexo 5. Presentaciones hechas en Canva

SESION 5
LISTENING

ECO-INFLUENCERS

UNIT 4

Vaya a [wooclap.com](https://www.wooclap.com) y use el código **QTLFDJ**

ECO INFLUENCERS
what do I now about recycle?

STRUCTURE

+ SUBJECT + **SHOULD** + VERB + COMPLEMENT

! You
He
She
It
We
They

Go
Run
Eat
Sing
Dance
Walk
Reuse

Turn off the lights:
Apagar las luces

PHONEMS

B	P
BAT	PAT
BIN	PIN
BEACH	PEACH
BEN	PEN

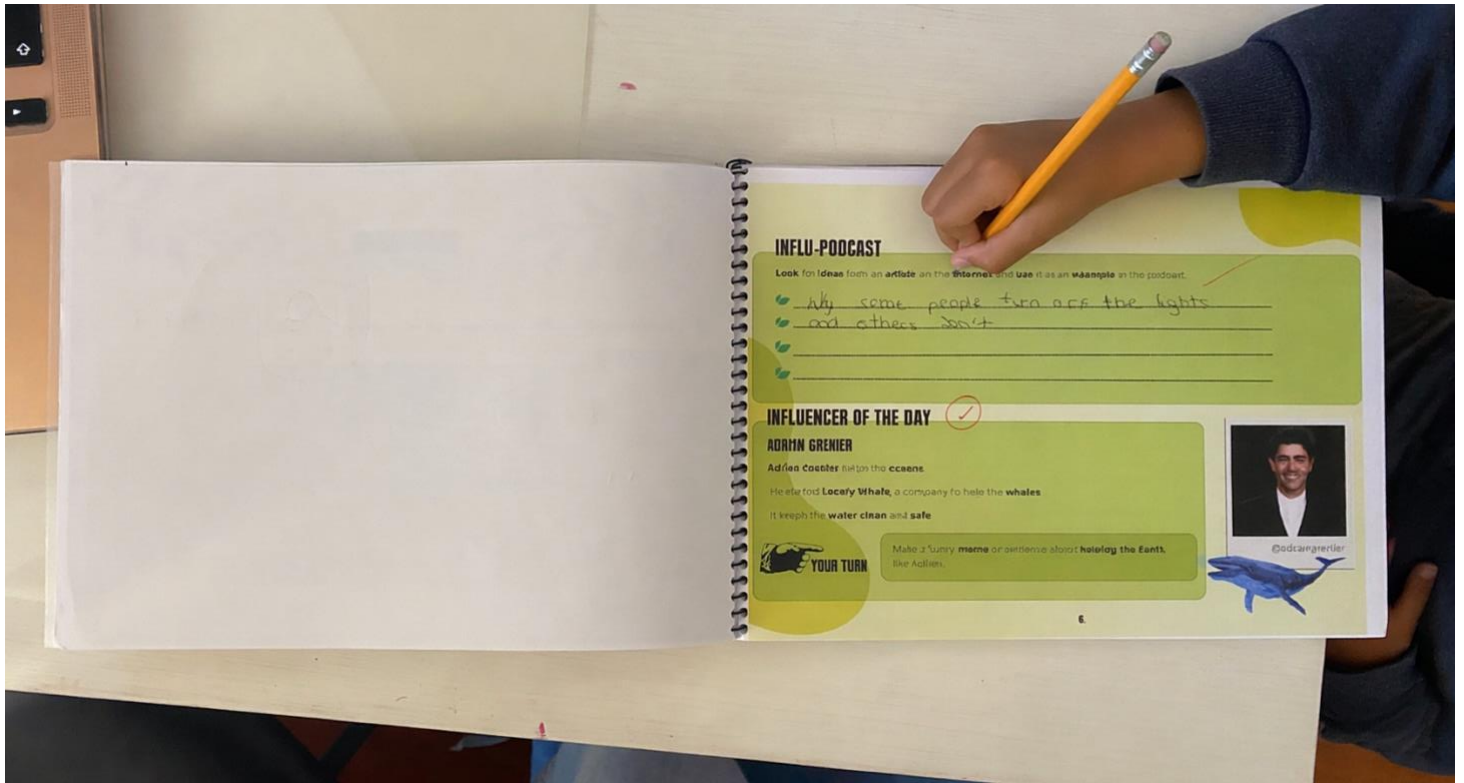
JACKSON'S GAME

CORNER 1

PAGE 36. 1, 2
PAGE 37. 2,3
PAGE 41. 3

CORNER 3

8.6 Anexo 6. Intervención en el aula de primaria



8.7 Anexo 7. Cuestionario de autoevaluación de la metacognición (pretest)
PRIMARIA

Marca con una cruz (✕) la opción que mejor explique cómo te has sentido durante el aprendizaje de este tema de inglés.				
	NUNCA (1)	A VECES (2)	CASI SIEMPRE (3)	SIEMPRE (4)
Quando me explican una actividad de inglés, sé lo que tengo que hacer.				
Entiendo para qué sirve la actividad que hacemos en clase.				
Pienso qué palabras o ideas necesito antes de hablar o escribir en inglés.				
Quando no entiendo algo en inglés, uso alguna estrategia (mirar imágenes, preguntar, escuchar otra vez...).				
Intento adivinar el significado de palabras desconocidas por el contexto.				
Uso lo que ya sé de inglés para entender cosas nuevas.				
Después de una actividad, pienso si me ha salido bien o no.				
Si me equivoco, intento mejorar en la siguiente actividad.				
Sé qué cosas me resultan más fáciles o difíciles en inglés.				
Me siento seguro/a participando en clase de inglés.				
Tengo miedo a equivocarme cuando hablo en inglés.				
Me gusta aprender inglés de esta manera.				

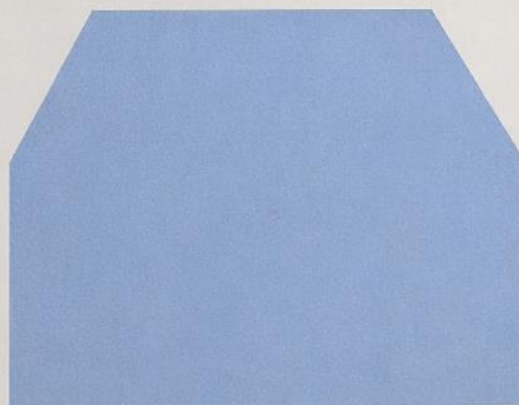
¿Qué es lo que más te ayuda a aprender inglés en tu clase?

**8.8 Anexo 8. Cuestionario de autoevaluación de la metacognición (postest)
PRIMARIA**

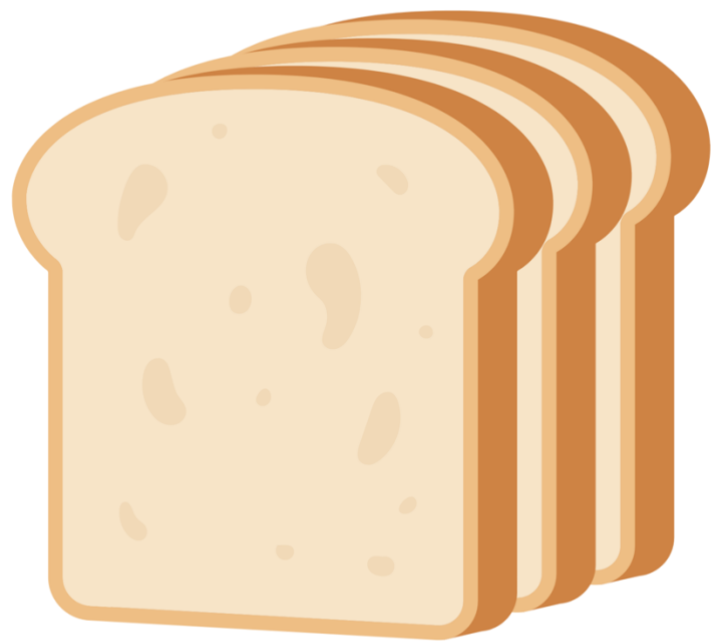
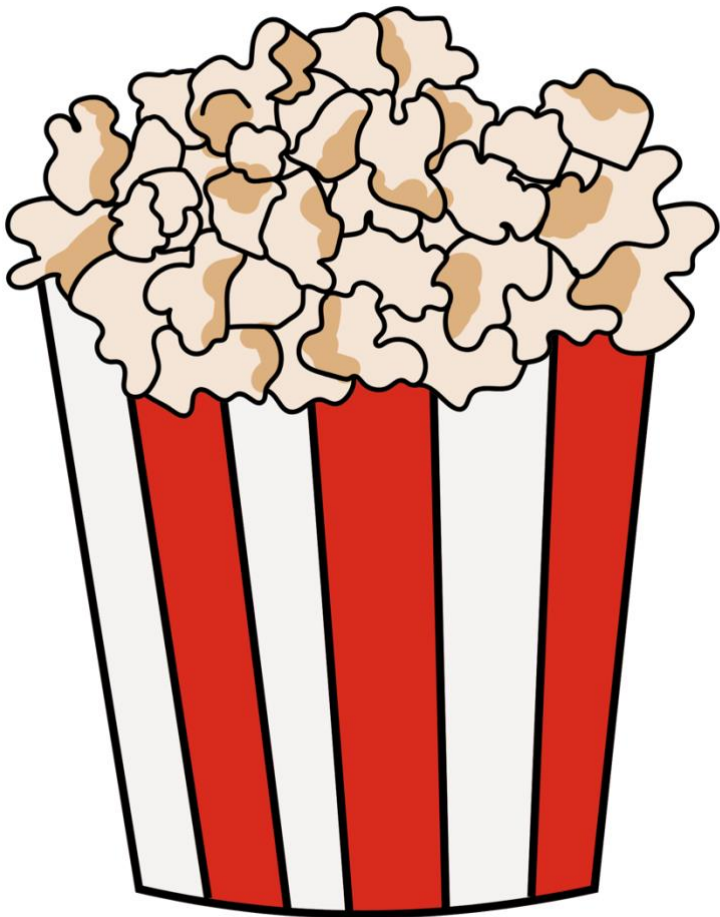
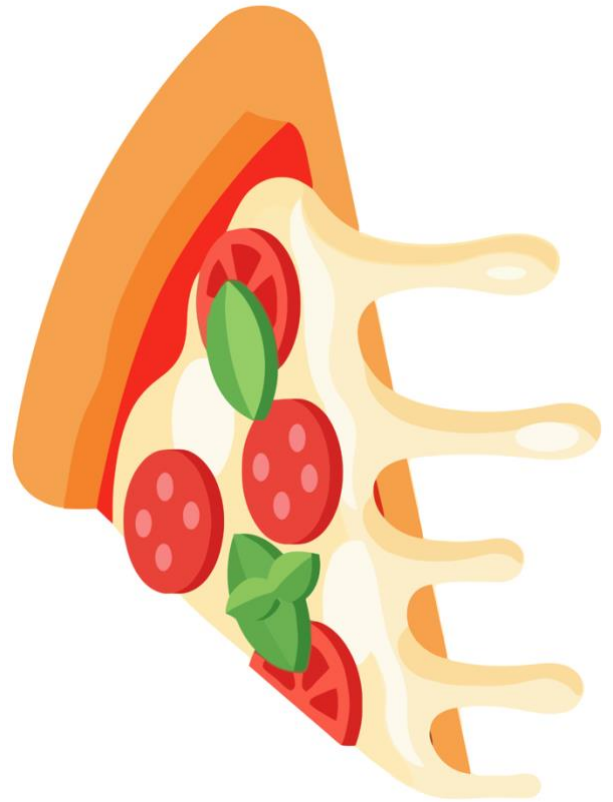
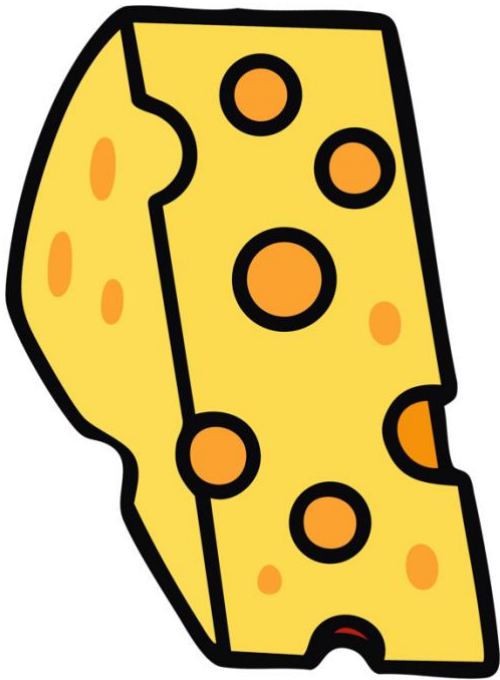
Marca con una cruz (X) la opción que mejor explique cómo te has sentido durante el aprendizaje de este tema de inglés.				
	NUNCA (1)	A VECES (2)	CASI SIEMPRE (3)	SIEMPRE (4)
Cuando me explican una actividad de inglés, sé lo que tengo que hacer.				
Entiendo para qué sirve la actividad que hacemos en clase.				
Pienso qué palabras o ideas necesito antes de hablar o escribir en inglés.				
Cuando no entiendo algo en inglés, uso alguna estrategia (mirar imágenes, preguntar, escuchar otra vez...).				
Intento adivinar el significado de palabras desconocidas por el contexto.				
Uso lo que ya sé de inglés para entender cosas nuevas.				
Después de una actividad, pienso si me ha salido bien o no.				
Si me equivoco, intento mejorar en la siguiente actividad.				
Sé qué cosas me resultan <u>más fáciles o más difíciles</u> en inglés.				
Me siento seguro/a participando en clase de inglés.				
No tengo miedo a equivocarme cuando hablo en inglés.				
Me gusta aprender inglés de esta manera.				

¿Ha habido algo diferente en estas clases que te haya ayudado a aprender inglés?













8.9 Anexo 9. Apoyo visual, infantil



8.10 Anexo 10. Flashcards de ayuda visual



8.12 Anexo 12. Cuestionario de autoevaluación de la metacognición (postest) INFANTIL

<p>Marca con una cruz (X) la opción que mejor explique cómo te has sentido durante el aprendizaje de este tema de inglés.</p>				
<p>En la clase de inglés, me siento...</p>				
<p>Entiendo lo que tenemos que hacer.</p>				
<p>Participo en las actividades de inglés.</p>				
<p>Me gusta aprender inglés así</p>				

8.13 Anexo 13. Prueba de satisfacción del profesorado

Instrucciones: Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a la unidad didáctica de inglés que ha implementado.

Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo / 5 = Totalmente de acuerdo

	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Percepción sobre el desempeño del alumnado durante la intervención					
Durante la intervención, estoy satisfecho/a con el rendimiento general del grupo-clase en inglés.					
Durante la intervención, todo el alumnado ha participado en las actividades sin dificultad.					
Durante la intervención, el alumnado se muestra más motivado para aprender inglés.					
Durante la intervención, puedo identificar las barreras de aprendizaje presentes en el grupo-clase.					
Atención a la diversidad y diseño de las actividades de la intervención.					
Las actividades de la intervención permiten diferentes formas de acceso y participación para el alumnado.					
El ritmo y el nivel de las tareas de la intervención se ajustan a la diversidad del grupo-clase					
Los apoyos visuales, manipulativos y recursos alternativos utilizados en la intervención facilitan la comprensión del alumnado.					
Feedback, interacción y cooperación					
Durante la intervención, el feedback entre iguales contribuye positivamente al aprendizaje del alumnado.					
Durante la intervención, se fomenta la ayuda y cooperación entre compañeros/as durante las actividades.					
Durante la intervención, el proceso de error-feedback-					

mejora resulta visible en el aula.					
Percepción sobre estrategias metacognitivas					
Considero que enseñar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje mejora su implicación en las actividades de inglés.					
Durante la intervención, el alumnado muestra conciencia sobre cómo aprende inglés.					
Considero útil que el alumnado aprenda a planificar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje.					
Me gustaría disponer de más herramientas para fomentar la autorregulación y la metacognición en el aula de inglés.					
Satisfacción docente y práctica profesional					
Las estrategias desarrolladas durante la intervención son útiles.					
Me planteo incorporar las estrategias de la intervención en mi práctica docente.					
Me gustaría formarme más sobre las estrategias aplicadas en la intervención					

8.14 Anexo 14. Checklist de observación grupal infantil

	SI	EN PROCESO	NO	OBSERVACIONES
La rutina comienza con una consigna clara, corta y repetida.				
Se utilizan gestos, imágenes o pictogramas para apoyar la comprensión.				
El vocabulario clave se presenta antes de iniciar la actividad.				
El ritmo de la actividad es adecuado a la edad del alumnado.				
Se anticipa al alumnado lo que se va a hacer y se comparte la planificación del día de forma comprensible para ellos				
Activación del pensamiento (metacognición inicial)				
Se invita al alumnado a pensar sobre lo que ya sabe (“What do you see / know?”).				
Se fomenta la expresión de ideas , aunque no sean lingüísticamente correctas.				
Se modelan respuestas sencillas en inglés.				
Se respeta el tiempo de espera para que el alumnado piense.				
Expresión oral y participación				
El alumnado puede expresarse mediante palabras, gestos o imágenes.				
Se favorece la participación de todos, sin forzar la producción oral.				
Se refuerza positivamente cualquier intento de comunicación en inglés				
Se utilizan estructuras repetitivas y predecibles.				
Se reduce el miedo al error creando un clima seguro.				
El alumnado puede apoyarse en el castellano para expresar sus ideas y comprender los contenidos en inglés.				

Uso de apoyos visuales y manipulativos				
Los materiales manipulativos facilitan la comprensión del contenido.				
Los apoyos visuales permanecen visibles durante toda la rutina.				
El número de estímulos es limitado para evitar sobrecarga .				
Los recursos están adaptados al nivel madurativo del alumnado				
Cierre y reflexión sencilla				
Se realiza una recapitulación visual de lo trabajado.				
Se invita al alumnado a expresar qué ha aprendido (“What did we learn?”).				
Se utilizan rutinas de autoevaluación simples (caritas, colores, gestos).				
Se conecta la actividad con situaciones cercanas a su realidad.				
Clima emocional e inclusión				
El alumnado se siente seguro para participar.				
Se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje.				
No se penaliza el silencio ni la falta de respuesta oral.				
Se fomenta la cooperación y la escucha entre iguales .				
Se fomenta la cooperación y la escucha entre iguales .				
El espacio está ordenado, libre de estímulos innecesarios .				
El espacio permite momentos de movimiento y descanso para el alumnado.				