



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica

Publicación Semestral, ISSN: 0377-628X / EISSN: 2215-2628

Volumen 45 - 1

Abril - Setiembre 2019

**PARÁMETROS QUE INFLUYEN EN LA CONCIENCIA
LINGÜÍSTICA DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES
PLURILINGÜES. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE UN TALLER
DE ESCRITURA EN LA CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA**

*Kim Yvonne Tate Pérez
María Teresa Cáceres-Lorenzo*



Doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v45i1.36738>

URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling>

PARÁMETROS QUE INFLUYEN EN LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES PLURILINGÜES. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE UN TALLER DE ESCRITURA EN LA CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA

PARAMETERS THAT INFLUENCE THE LINGUISTIC AWARENESS OF MULTILINGUAL SPANISH TEENAGERS. QUANTITATIVE ANALYSIS OF A WRITING WORKSHOP IN THE SPANISH LANGUAGE CLASS

Kim Yvonne Tate Pérez
María Teresa Cáceres-Lorenzo

RESUMEN

La observación de preuniversitarios en la clase de lengua española llevó a investigar a 134 escolares de distintas nacionalidades que mostraban deficiencias en la conciencia lingüística (CL) o *language awareness*. El objetivo es identificar los factores de la mejora de la CL en el referido grupo de adolescentes de 15 años a los que imparten docencia en las Islas Canarias (España). Con el fin de obtener resultados, en el curso académico 2016-2017 durante 6 semanas, se planifica una investigación a través de un taller de escritura, con sus respectivas tareas inductivas y heurísticas que fueron evaluadas por el docente con una rúbrica en la que se valoran las tres dimensiones de la CL para errores gramaticales: identificación, justificación del error y creación de la regla. Los resultados de mejora obtenidos se examinan cuantitativamente con los parámetros personales analizados: lengua materna, género, certificación internacional en idiomas, la motivación intrínseca y el haber realizado una primaria bilingüe. El análisis cuantitativo concluye que los factores más influyentes en el progreso de la CL son el género, la lengua materna y la motivación. Este resultado es útil para otros docentes que busquen investigar sobre la CL en adolescentes plurilingües.

Palabras clave: Lengua española; conciencia lingüística; adolescentes; género; taller de escritura.

ABSTRACT

The observation of pre-university students in the Spanish language class led us to investigate 134 schoolchildren of different nationalities who showed deficiencies in linguistic awareness (CL) or language awareness. The objective is to identify the factors of the improvement of CL in the group of adolescents of 15-year-olds to which we teach in the Canary Islands (Spain). In order to obtain results, in the 2016-2017 academic year during 6 weeks, an investigation is planned through a writing workshop with its respective inductive and heuristic tasks which were evaluated by the teacher with a rubric, in which it appears the three dimensions of CL for grammatical errors: identification, justification of the error, and creation of the rule. The results obtained from improvement are examined quantitatively with the personal parameters analyzed: mother tongue, gender, international certification in languages, intrinsic motivation and having completed a bilingual primary school. The quantitative analysis concludes that the most influential factor in CL progress is gender, mother tongue and motivation. This result is useful for other teachers who seek to investigate CL in multilingual adolescents.

Keywords: Spanish language; language awareness; adolescent; gender; writing workshop.

Dra. Kim Yvonne Tate Pérez. Universidad Las Palmas de Gran Canaria. Profesora funcionaria del Gobierno de Canarias. España.
Correo electrónico: ktatper@gobiernodecanarias.org

Dra. María Teresa Cáceres-Lorenzo. Catedrática de la Universidad Las Palmas de Gran Canaria. España.
Correo electrónico: mteresa.caceres@ulpgc.es

Recepción: 19- 5- 18

Aceptación: 19- 10- 18

1. Introducción

En la enseñanza preuniversitaria española actual es posible encontrar adolescentes con cierto grado de experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Muñoz, 2014; Ruiz de Zarobe y Zenotz, 2018). Esto no es privativo de España, sino que, en muchos países, los nuevos alumnos de secundaria son plurilingües. Dicho conocimiento es consecuencia de su periplo vital, ya que muchos de ellos, con frecuencia, están integrados en la enseñanza bilingüe, y acreditan un nivel avanzado en distintos idiomas (Oliveira y Ançã, 2009; Le Pichon, De Swart, Vorstman y Van Den Bergh, 2013; Busse, 2017; Garzón-Díaz, 2018; Tasgin y Tunc, 2018). Ante este nuevo estudiante políglota del siglo XXI, los docentes-investigadores se preguntan, con Oliveira y Ançã (2009, p. 405) y Muñoz (2014, p. 24), ¿cuál es el papel de la conciencia lingüística (CL) en este nuevo aprendiz?

Por esta razón, se inició una investigación empírica que pretende identificar los parámetros que influyen en la posible mejora de la CL o *language awareness* de alumnos plurilingües cuando aprenden la lengua española como idioma vehicular en la escuela. Se entiende que la CL es la capacidad para reconocer un posible error y hacer una verbalización explícita sobre la estructura del idioma que se aprende, después de que el estudiante haya realizado un ejercicio de introspección (Carter, 2003). Dicho proceso mental se desarrolla mediante la atención en el uso del lenguaje hasta que el discente obtenga gradualmente conocimientos sobre cómo funcionan los idiomas.

El objetivo general de este trabajo es identificar los parámetros que influyen en la posible mejora de la CL a través de un taller de escritura, en el que se trabaja con distintas tipologías textuales, una vez comprobada la competencia plurilingüe en la observación en el aula. De manera inicial, surgió interés por la CL de 134 bachilleres de 15 años en la Comunidad Autónoma de Canarias (Islas Canarias, España) que asisten a clase de lengua española en dos centros bilingües (español/inglés) y que comparten el mismo docente. El idioma español es para unos su lengua materna (L1), y para otros una segunda (L2) o tercera lengua (L3).

El diseño de la indagación cuantitativa se fundamenta en la convicción obtenida de la lectura bibliográfica que dice que la CL no se desarrolla de modo espontáneo, sino que forma parte del trabajo activo del alumno y del docente. Tanto uno como otro, deben utilizar distintas estrategias para que se active y desarrolle la conciencia de cómo el lenguaje funciona en lo que se refiere a la gramática, fonología, léxico, etc. La necesidad de utilizar una metodología activa con sus respectivas tareas inductivas, heurísticas y retroalimentación, llevó a diseñar un taller de escritura con textos de distintos géneros por recomendación del currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC N° 136 y BOC N° 169) para un período temporal limitado (6 semanas en el curso 2016-2017). Dicha planificación de las clases y su especificación de la secuencia de actividades prevista, pretende obtener datos de cómo se desarrolla la CL, a través de la expresión escrita en estos sujetos de investigación.

La ventaja principal del taller de escritura es su estructura, que permite interactuar con los alumnos al hacerles preguntas sobre la lengua, al mismo tiempo que hace viable disponer de textos generados por ellos mismos, después de recibir la instrucción de cómo escribir sin errores. El desarrollo de un taller supone una oportunidad para que el discente progrese a su propio ritmo en la CL, tal como explicaron Peyton, Jones, Vincent y Greenblatt (1994, p. 472): “essentially, in regular and predictable blocks of time, teachers begin with a mini-lesson, followed by periods of drafting, conferencing, sharing, revising, redrafting,

editing, publishing and celebrating”. El resultado de aprendizaje es conseguir que cada estudiante mejore su CL, como parte de un taller de escritura, al recibir información razonada sobre los posibles errores gramaticales.

A tenor de lo anterior, la indagación plantea una investigación empírica con alumnos de distintas nacionalidades que asisten a clases de lengua española. La identificación de los parámetros que influyen en la CL y su análisis cuantitativo pueden ser útiles para otros profesionales relacionados con la enseñanza de idiomas, ya que el diagnóstico de las características del nuevo alumno plurilingüe es fundamental en la enseñanza actual. Sobre todo, para el docente que se pregunta cómo se desarrolla el conocimiento explícito acerca de la lengua.

2. Marco teórico

Esta investigación cuantitativa se enmarca en el campo de la lingüística aplicada que se preocupa por la exploración de los factores más importantes que guían el proceso de aprendizaje de idiomas en un contexto multilingüe. Los estudiantes plurilingües tienen experiencia en la adquisición de un conocimiento lingüístico consciente, y una experiencia en el aprendizaje de idiomas que es posible que influya en su CL. Uno de los beneficios percibidos más importantes de la mejora en la CL es su efecto facilitador en el aprendizaje de idiomas, se ha supuesto que este efecto se incrementa estableciendo vínculos entre las diversas experiencias de aprendizaje de idiomas de los alumnos (Little, 1997; Hu, 2011; Tragant y Victori, 2012; Montanero, Lucero y Fernández, 2014; Muñoz, 2014; Courtney, Graham, Tonkyn y Marinis, 2015; Lasagabaster y Doiz, 2016; Ruiz de Zarobe y Zenotz, 2018).

La CL no se enseña a través de un libro de texto ni con clases magistrales, porque es una construcción cognitiva interna y gradual. Esto supone que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje que debe prestar atención consciente a los textos orales o escritos, en un intento de descubrir y articular patrones de uso del lenguaje (Carter, 2003). La CL puede ser fruto de la escolarización temprana en un contexto plurilingüe, en el que continuamente se reflexiona sobre un idioma o se comparan los errores. Sin embargo, Courtney, Graham, Tonkyn y Marinis (2015, p. 824) sugieren que esto no es algo general, porque los estudiantes jóvenes poseen factores que condicionan este proceso gradual. Lasagabaster y Doiz (2016) indagaron con 221 estudiantes de centros bilingües de la Comunidad Autónoma Vasca (España) las percepciones de estos sobre la importancia de la gramática y sus preferencias para las actividades de enseñanza. Sus conclusiones revelaron que los participantes daban importancia a todos los aspectos de la lengua, y que preferían el trabajo grupal y la participación activa en clase durante los primeros grados, aunque su entusiasmo por ambos aspectos disminuía con el tiempo. Ante esto, el docente interesado en la CL puede utilizar tareas que animen a los alumnos a desarrollar este saber explícito acerca de la lengua que aprenden, pero al mismo tiempo debe conocer los parámetros que influyen con el fin de monitorizar todo el proceso. Algo distinto muestra la publicación de Sánchez González y Cáceres Lorenzo (2017) en la que se concluye que todas las estrategias de aprendizaje de un idioma, en 70 adolescentes españoles entre 13 y 17 años, se utilizaron de manera similar, con pequeñas variaciones. Aunque sí se percibe la influencia de dos variables que inciden en la mejora del aprendizaje: la edad y la influencia del género femenino.

El desarrollo de la CL en los alumnos está asociado en la bibliografía a distintos parámetros personales de aprendizaje como la lengua materna, bilingüismo, género, motivación,

etc. Dada la importancia de la dimensión cognitiva de la CL como el desarrollo de la capacidad de análisis de los aprendientes y su correspondiente motivación, es fácilmente extrapolable a otras áreas de conocimiento, tal como apunta Garzón-Díaz (2018) en su investigación acerca de cómo aumenta la competencia científica de 50 estudiantes entre 15 y 19 años en una escuela estatal de Bogotá (Colombia), al mismo tiempo que se preocupan por aprender el inglés.

Por su parte, Hu (2011) y Muñoz (2014) desde distintos enclaves geográficos, explican que un aprendiz plurilingüe tiene más capacidad para el desarrollo de la CL, porque los años empleados en la adquisición de un idioma extranjero aseguran un cierto grado de la CL en distintas lenguas. En esta misma línea, en Alemania, Kopečková (2018) confirma estas conclusiones, no solo en la elaboración de textos escritos, sino también en la producción fonológica de L2 y L3. A lo que Tragant y Victori (2012) añaden las diferencias notables en la CL con el aumento de la edad, según se desprende de la investigación con 402 estudiantes de inglés como lengua extranjera con tres grupos de edades comprendidas ente 10 y 17 años. En consecuencia, sus conclusiones apuntan que los más jóvenes utilizan más la memoria, frente a los mayores, que han aprendido a utilizar estrategias cognitivamente más complejas tales como mnemotecnia, clasificación y análisis, y confían menos en la memorización.

En lo que se refiere al parámetro género, se sabe por Courtney, Graham, Tonkyn y Marinis (2015) con sus respectivas investigaciones con niños y adolescentes, que las mujeres parecen tener más habilidad para aplicar todos sus recursos que los hombres. Tasgin y Tunc (2018) examinan la relación entre el nivel de efectividad y la motivación de 251 estudiantes de secundaria de una región turca. En todos los casos, el análisis de los datos obtenidos mostró que las mujeres están académicamente más comprometidas que los estudiantes masculinos.

Dörnyei y Ushioda (2011) informan que la motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje como proceso cognitivo, y que se manifiesta en términos generales en la actitud y el esfuerzo por aprender. Para los sujetos partícipes de esta investigación es más adecuado considerar, principalmente, la motivación intrínseca, con la que el aprendiz efectúa unas determinadas actividades voluntarias como consecuencia del interés personal. En dicha clave, se cree que el interés se exterioriza de manera tangible en la responsabilidad personal del estudiante que tiene la facultad de organizar sus metas de aprendizaje de manera autónoma (Little, 1997). Algo similar exponen Suárez, Fernández y Zamora (2016) con 436 alumnos de secundaria con los que se proponen detectar posibles diferencias en el género, la motivación y las estrategias entre alumnos inmigrantes y españoles. Sus conclusiones insisten en que las principales diferencias encontradas estaban vinculadas al género de los alumnos, mucho más que su nacionalidad de origen.

En un taller de escritura, el aprendiente efectúa un proceso que se inicia con la observación y el análisis de la lengua que aparece en los textos hasta la formulación de una regla que exponga dicha característica. Los participantes, con la retroalimentación del docente, realizan un proceso de aprendizaje inductivo y por descubrimiento que desarrolla la CL (Cassany, 2016). La investigación de Mohammadzadeha (2017) con estudiantes de inglés como lengua extranjera, y a través de la metodología cognitiva del *Text World Theory* muestra que, en las aulas de literatura y enseñanza de idiomas, los discentes mejoran su comprensión crítica e interpretación a través de la retroalimentación como la que se incluye en un taller de escritura. A lo anterior, Surat, Rahman, Mahamod y Kummin (2014) añaden que en su exploración con adolescentes en Malasia el saber declarativo está vinculado a la escritura:

In the case of writing activity, it is hypothesized that students who are weak in writing skills are related to their thinking skills. Writing activity involves high order thinking skills. It is one of the most difficult skills in language proficiency (p. 213)

De hecho, los adolescentes durante el proceso de escritura reciben información sobre dos tipos de conocimiento sobre el idioma que están aprendiendo. El primero es el conocimiento declarativo que es implícito o explícito, y conlleva la internalización de las reglas de la lengua, como definiciones de palabras, aspectos de gramática y ortografía. En segundo lugar, necesita recibir una iniciación en estrategia y procedimientos que se utilizan para procesar la información sobre las actividades de la lengua (por ejemplo, escritura y lectura). El proceso de aprendizaje de la expresión escrita, comienza desde el conocimiento declarativo hasta el procedimental, y debe practicarse hasta que el rendimiento de estas habilidades se vuelva más automático. Limbird, Maluch, Rjosk, Stanat y Merkens (2014) realizan un estudio longitudinal de varios años, con el que examinaron si las mismas habilidades básicas de lectura están involucradas en la comprensión lectora temprana de 100 niños turco-alemanes bilingües, y 69 niños monolingües alemanes. Tanto unos como otros desarrollaron las habilidades básicas de lectura investigadas a ritmos similares. En este caso, las relaciones entre conciencia fonológica, vocabulario alemán y decodificación de palabras mostraron patrones diferenciales en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en alemán para los dos grupos, pero los estudiantes bilingües requieren una retroalimentación continua en la construcción de vocabulario, sobre todo en las primeras fases de adquisición.

En la medición de la CL, el uso de la rúbrica permite lo que señalan Montanero, Lucero y Fernández (2014):

La rúbrica facilita que cada alumno conozca su situación con respecto a los objetivos que debe alcanzar en la realización de una tarea concreta [...], lo cual constituye una información de 'alta calidad' sobre su propio proceso de aprendizaje [...]. Por otra parte, las rúbricas crean expectativas explícitas, que facilitan la autoeficacia, la autoevaluación y el aprendizaje. Los resultados de los estudios coinciden principalmente en que los criterios de evaluación deben ser 'transparentes', en el sentido de que sean comprensibles para los estudiantes y estén adecuadamente operativizados (p. 201)

Esto hace posible especificar en el saber declarativo varias dimensiones. Shih y Reynolds (2018) señalan que los adolescentes taiwaneses que aprenden inglés como L2 o L3 exhiben una mayor CL si se utiliza un enfoque por tareas que incorpore el establecimiento de objetivos, la reflexión y la instrucción de la estrategia de la lectura. La idea a la que se llega después de considerar una serie de datos indica que es más efectiva la propuesta de realizar tareas inductivas y heurísticas, para aumentar el dominio de la lectura y la motivación del alumno, que el enfoque tradicional gramática-traducción, con el que se transmite una descripción detallada de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicarlas en las oraciones de la lengua meta. El examen de las acciones realizadas por el grupo de intervención para alcanzar los objetivos reveló dos subgrupos de alumnos: estudiantes de acción estática y estudiantes de acción dinámica. Montanero, Lucero y Fernández (2014) dicen que en la medición de la CL se tiene que tener en cuenta una combinación de medidas como la identificación y corrección de errores y la verbalización de las reglas. En esta investigación se tiene en cuenta dicha escala (concretizada en la rúbrica de la Tabla 2) al mismo tiempo que se plantea la existencia de una correspondencia entre el buen uso de la terminología metalingüística y la precisión en localizar el error gramatical (Hu, 2011). Esto supone que la observación no puede ser la única vía para obtener información sobre los alumnos, lo que lleva

al establecimiento de una escala para la cuantificación del citado conocimiento, a través de la identificación de los errores en los textos y la posterior abstracción para describirla.

3. Preguntas de investigación

A la vista del marco teórico, se sugieren las siguientes interrogantes para explorar en el sujeto de la investigación con un análisis cuantitativo:

- ¿Qué nivel de mejora en la CL se produce en los adolescentes plurilingües con el uso de tareas inductivas y heurísticas en un taller de escritura, además de su correspondiente retroalimentación?
- ¿Existe algún factor personal de los planteados [género; lengua materna; certificado de B1 en inglés; seguimiento de las tareas opcionales (motivación intrínseca); escolarización en un centro de primaria bilingüe (español/inglés)] que condicione la mejora en la CL?

4. Metodología

Para dar respuesta a las preguntas de investigación con una metodología cuantitativa, se centró la atención en los aspectos observables susceptibles de cuantificación, por lo que se ha diseñado un procedimiento con 134 adolescentes plurilingües de 15 años (45 mujeres y 89 hombres) tal como aparece en la Tabla 1:

Tabla 1. Parámetros analizados: A: género (1: mujer; 2: hombre); B: L1 (1: español; 2: italiano; 3: francés; 4: alemán 5: inglés; 6: árabe; 7: chino); C: certificado de B1 en inglés (0: no; 1: sí); D: seguimiento de las tareas opcionales (motivación intrínseca) (0: no; 1: sí); y primaria bilingüe (español/inglés) (0: no; 1: sí)

S	A	B	C	D	E	S	A	B	C	D	E	S	A	B	C	D	E	S	A	B	C	D	E
1.	1	1	1	0	0	35.	2	1	1	0	0	69.	1	4	0	0	1	103.	2	5	0	0	0
2.	2	1	1	1	1	36.	1	1	0	1	0	70.	1	4	0	0	1	104.	1	5	1	1	0
3.	1	1	1	0	1	37.	2	2	0	1	0	71.	2	4	0	0	0	105.	2	5	0	1	0
4.	1	1	1	1	1	38.	2	2	0	1	1	72.	1	4	0	1	0	106.	2	5	0	0	0
5.	1	1	1	1	1	39.	2	2	1	1	0	73.	2	3	0	1	0	107.	2	5	0	0	0
6.	2	1	0	0	0	40.	1	2	1	0	0	74.	2	3	0	1	1	108.	1	6	1	1	0
7.	1	1	1	0	1	41.	2	2	0	1	0	75.	2	3	0	0	0	109.	2	6	1	0	0
8.	1	1	1	1	1	42.	1	2	0	0	1	76.	1	3	0	0	0	110.	2	6	0	1	1
9.	1	1	1	1	1	43.	1	2	0	0	1	77.	2	3	1	1	1	111.	2	6	0	1	1
10.	2	1	0	1	0	44.	2	2	0	0	0	78.	2	3	0	1	0	112.	1	6	1	0	1
11.	2	1	0	0	0	45.	1	2	0	0	0	79.	2	3	0	1	0	113.	2	6	1	0	0
12.	2	1	1	0	0	46.	2	2	0	0	0	80.	1	3	0	1	1	114.	2	6	0	1	1
13.	1	1	1	0	1	47.	2	2	0	0	0	81.	2	3	0	0	0	115.	2	6	1	1	1
14.	2	1	1	0	0	48.	1	2	0	0	0	82.	2	3	0	0	0	116.	1	6	1	1	1
15.	2	1	0	1	1	49.	1	2	0	0	0	83.	2	4	1	1	1	117.	2	6	1	0	1
16.	2	1	0	1	0	50.	2	2	0	0	1	84.	1	4	0	1	0	118.	2	6	1	1	1
17.	1	1	0	0	0	51.	2	2	0	0	1	85.	2	4	0	1	0	119.	2	6	0	0	1
18.	2	1	0	0	1	52.	2	2	0	0	1	86.	2	4	0	1	1	120.	1	6	0	1	1
19.	1	1	0	0	1	53.	1	2	0	0	0	87.	2	4	0	0	0	121.	2	6	1	0	0
20.	2	1	0	0	1	54.	2	2	0	0	0	88.	1	4	0	0	0	122.	2	6	0	1	1
21.	2	1	0	0	0	55.	2	2	0	0	0	89.	2	4	1	1	1	123.	2	6	0	1	1
22.	1	1	0	0	0	56.	2	2	0	0	0	90.	2	4	0	1	0	124.	1	6	1	0	1
23.	2	1	0	0	0	57.	1	2	0	0	0	91.	2	4	0	1	0	125.	2	7	0	1	1
24.	1	1	0	0	0	58.	2	2	0	1	0	92.	1	4	0	1	0	126.	2	7	1	0	0
25.	1	1	0	0	0	59.	2	2	0	1	1	93.	2	4	0	0	0	127.	2	7	0	1	1
26.	2	1	0	0	0	60.	2	2	0	1	1	94.	2	4	0	0	0	128.	1	7	0	1	1
27.	2	1	0	0	1	61.	2	2	0	0	0	95.	2	4	1	1	0	129.	2	7	0	1	0
28.	2	1	0	0	1	62.	1	2	0	1	0	96.	1	4	0	1	0	130.	2	7	0	1	0
29.	2	1	1	0	1	63.	2	2	0	1	0	97.	2	5	1	1	0	131.	2	7	0	1	1
30.	1	1	1	1	1	64.	2	2	0	1	0	98.	2	5	0	1	0	132.	1	7	0	0	0
31.	2	1	1	1	1	65.	2	2	0	0	0	99.	2	5	0	0	0	133.	2	7	0	0	0
32.	1	1	1	1	1	66.	1	4	0	0	0	100.	1	5	1	1	0	134.	2	7	1	1	1
33.	2	1	1	1	0	67.	2	4	0	0	0	101.	2	5	0	0	0						
34.	2	1	1	0	0	68.	1	4	0	0	1	102.	2	5	0	0	0						

Un examen de la L1 en la Tabla 1 indica que el grupo de adolescentes lo conforman 36 españoles, 29 italianos, 10 franceses, 21 alemanes, 11 ingleses, 17 árabes y 10 chinos. Esta plurinacionalidad no es sinónimo de que estos estudiantes carezcan de conocimientos de lengua española, ya que todos muestran un nivel en este idioma acorde a su edad y grado de estudio, porque fueron escolarizados en territorio español desde primaria (6 años de edad).

Con el fin de valorar el nivel de los estudiantes con respecto a la CL, se hace un análisis de necesidades antes del taller de escritura con la siguiente pre-tarea:

Tarea previa: Describe este cuadro usando entre 1 000-1 500 palabras (se proyectó el cuadro de “La rendición de Breda” de Velázquez. Recuperado de <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-lanzas-o-la-rendicion-de-breda/0cc7577a-51d9-44fd-b4d5-4dba8d9cb13a>). Ámbito: personal y social. Texto: descriptivo.

El docente evaluó este texto inicial a través de la rúbrica de la Tabla 2, con la que se identificó el nivel de cada estudiante en lo que se refiere a su capacidad para localizar errores gramaticales y justificarlos en diferentes contextos. Esta rúbrica se elaboró según las recomendaciones para evaluar los resultados de aprendizaje de la Comunidad Autónoma de Canarias (en España, las comunidades autónomas deciden el currículo que se imparte acorde a lo propuesto por el gobierno central) para este nivel (ver Rúbricas de Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE)). Asimismo, se tuvo en cuenta a Erlam, Philp, y Elder (2009), al igual que a Hu (2011), autores que han planteado las tres dimensiones de la CL para los errores gramaticales: identificación, justificación del error y creación de la regla.

Tabla 2. Dimensiones para la evaluación de la CL

Criterios de evaluación	0	1 No alcanzado	2 En proceso	3 Alcanzado	4 Consolidación	5 Autonomía
a) Identifica errores en los textos.	No reconoce los errores.	Reconoce con dificultad los errores.	Reconoce los errores con la ayuda de los compañeros.	Es capaz de reconocer los errores en los textos sin ayuda.	Enseña a otros compañeros .	Busca errores en otro tipo de textos (prensa; publicidad).
b) Justificación del error con terminología lingüística.	No conoce la terminología lingüística específica, ni advierte la razón del error.	Con ayuda del docente es capaz de justificar los errores.	Precisa de la consulta ocasional de un diccionario o de bibliografía específica.	No precisa la consulta continua de la bibliografía específica.	Razona con una terminología más o menos precisa el error en los trabajos de otros compañeros.	Crea un dossier propio sobre los principales errores asociados a determinadas categorías.
c) Identifica y justifica el error con terminología científica en distintos contextos. Crea una hipótesis.	No es capaz de determinar variantes de un mismo error y aplicarlo en distintos textos.	Con la ayuda del docente es capaz de identificar un error con sus posibles variantes (relaciona reglas generales y excepciones).	Muestra imprecisiones en la capacidad de identificar un error con sus posibles variantes (relaciona reglas generales y excepciones).	De más o menos manera autónoma, es capaz de identificar un error con sus posibles variantes (relaciona reglas generales y excepciones).	De manera autónoma, reconoce las reglas y posibles excepciones con una terminología más o menos precisa el error en los trabajos de otros compañeros.	De manera autónoma, identifica y justifica errores en otro tipo de textos (prensa; publicidad).

Después de la valoración inicial se llevó a cabo el taller de creación de textos con 60 horas de clases presenciales que se estructuraron en 4 unidades de 8 sesiones, con 55 minutos cada una, durante 6 semanas en el curso 2016-2017. En la selección de las tareas se han tenido en cuenta las recomendaciones curriculares de la Comunidad Autónoma de Canarias (responsable del marco general de planificación, acción y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de este nivel) que motiva a los docentes a que el aula se convierta, con el uso de las nuevas tecnologías, en un espacio social para el aprendizaje comunicativo, lingüístico y literario por inmersión en diversidad de contextos, con el propósito de incluir ámbitos informales y formales (BOC N° 136). A tenor de lo anterior, las tareas propuestas fueron las siguientes:

U1. Presentación

Tarea final: Individualmente, escribe tu propia historia personal para alojar en la red.

Ámbito: personal y social. Texto: narrativo.

U2. Escribe el resumen de una película

Tarea final: Individualmente, visualiza “El perro del hortelano” de Lope de Vega (<http://www.rtve.es/alarca/videos/estudio-1/estudio-1-perro-del-hortelano/3468706/>) y escribe un resumen (máx. 500 palabras).

Ámbito: académico, personal y social. Texto: expositivo.

U3. ¿Comemos sano?

Tarea final: En pareja, escucha este programa de radio: <http://www.rtve.es/alarca/audios/5-minutos-con-ocu/5-minutos-ocu-habitos-alimentacion-comemos-ahora-mejor-14-09-17/4220398/> y escribe un artículo de opinión en el que expongas un decálogo de la alimentación sana (1 000-1 500 palabras).

Ámbito: personal y social. Texto: argumentativo.

U4. Investigo

Tarea final: Individualmente, elabora un informe con diez errores que habitualmente hayas detectado en tus textos con la ayuda de tu profesor en clase. Puedes consultar FUNDEU (<https://www.fundeu.es/>) Investiga en la red o en la biblioteca su justificación lingüística con vocabulario científico.

Ámbito: académico, personal y profesional. Texto: argumentativo.

Al seleccionar la modalidad organizativa *taller* se siguieron las siguientes fases: i) análisis de necesidades: redacción de varios textos (borradores), entre otras actividades; ii) introducción y explicación de la metodología de trabajo: elaboración de una tarea similar a la que se solicita de forma colaborativa docente-alumnos, presentación de un modelo de cada género discursivo; iii) proposición de actividades para preparar la tarea (desarrollo del esquema organizativo del contenido); iv) propuesta de guiones, conceptos, presentación de modelos de escritura, lecturas, *brainstorming*, búsquedas en internet de reglas y avisos ortográficos, gramaticales, etc., que inciten a la reflexión metalingüística (por ejemplo, <https://enclave.rae.es/>, también otras webs como FUNDEU (<https://www.fundeu.es/>)); y por último, v) revisiones guiadas de los textos producidos como parte esencial para el progreso en la CL.

Este taller se acompañó de una propuesta opcional de aprendizaje autónomo en línea con el fin de cuantificar la motivación intrínseca. Esta opción solo fue realizada por aquellos estudiantes que aparecen con un 1 en la variable D de la Tabla 1. Dichas tareas se confeccionaron a través del foro de la plataforma *Moodle* conforme al siguiente esquema (Surat, Rahman, Mahamod y Kummin, 2014):

- i) presentación de textos breves con errores gramaticales.
- ii) el aprendiente localiza y justifica el error gramatical.
- iii) el *feedback* del profesor en el foro de *Moodle*.

Una vez efectuada la evaluación final de los textos del taller, se obtuvo el grado de mejora en cada una de estas tres dimensiones de la reflexión metalingüística (*vid.* Tabla 2). Con los resultados y la información personal de cada alumno, y los resultados de su evaluación, se realiza un examen de la varianza (ANOVA, ANalysis Of VAriance), siendo la variable dependiente cuantitativa la mejora total alcanzada y las variables explicativas, cualitativas, las anteriormente mencionadas. Este análisis se lleva a cabo con el programa Xlstat de Adisoft que trabaja en un entorno Excel.

5. Resultados y discusión

Tras la evaluación de las rúbricas se detectan los errores gramaticales de los sujetos de investigación relacionados con la concordancia, uso de conectores y preposiciones en lengua española. Los resultados sobre la mejora de la CL de los 134 estudiantes que realizaron el taller de escritura aparecen en la Tabla 3.

Tabla 3. Datos de la mejora de la CL. S: sujetos; a) mejora en identificación de errores en los textos; b) mejora en justificación del error con terminología lingüística; y c) mejora en identificación y justificación del error con terminología científica en distintos contextos. Crea una hipótesis. MT: suma mejora total

S	a	b	c	MT	S	a	b	c	MT	S	a	b	c	MT	S	a	b	c	MT
1.	3	2	1	6	35.	0	0	0	0	69.	0	0	0	0	103.	2	1	1	4
2.	1	2	2	5	36.	1	1	1	3	70.	2	2	2	6	104.	2	1	3	6
3.	2	1	1	4	37.	2	1	2	5	71.	1	1	1	3	105.	1	1	0	2
4.	1	1	1	3	38.	2	2	2	6	72.	2	2	2	6	106.	1	2	0	3
5.	2	1	2	5	39.	2	1	1	4	73.	1	1	1	3	107.	0	0	0	0
6.	1	0	0	1	40.	1	1	1	3	74.	3	2	2	7	108.	1	0	0	1
7.	1	2	1	4	41.	0	0	1	1	75.	1	0	0	1	109.	0	0	0	0
8.	1	0	0	1	42.	0	0	0	0	76.	1	0	0	1	110.	1	1	1	3
9.	0	0	0	0	43.	0	1	1	2	77.	2	2	3	7	111.	2	1	2	5
10.	1	1	1	3	44.	1	0	0	1	78.	1	0	0	1	112.	2	1	2	5
11.	1	2	2	5	45.	1	1	0	2	79.	0	0	0	0	113.	1	1	1	3
12.	1	1	1	3	46.	1	1	1	3	80.	1	1	1	3	114.	1	0	0	1
13.	2	0	0	2	47.	0	0	1	1	81.	1	1	2	4	115.	0	0	0	0
14.	-2	0	0	-2	48.	0	0	0	0	82.	0	1	2	3	116.	1	0	0	1
15.	-1	0	0	-1	49.	0	1	1	2	83.	3	2	2	7	117.	0	0	0	0
16.	3	2	1	6	50.	1	0	0	1	84.	1	1	1	3	118.	1	1	1	3
17.	1	1	1	3	51.	1	1	0	2	85.	1	0	0	1	119.	0	0	0	0
18.	2	1	2	5	52.	1	1	1	3	86.	1	0	0	1	120.	3	2	2	7
19.	2	1	1	4	53.	0	0	1	1	87.	2	2	2	6	121.	1	1	1	3
20.	2	1	1	4	54.	2	1	2	5	88.	1	2	2	5	122.	1	0	0	1
21.	2	2	1	5	55.	0	1	1	2	89.	0	0	0	0	123.	0	0	0	0
22.	1	2	2	5	56.	1	0	0	1	90.	1	1	1	3	124.	2	2	1	5
23.	0	0	0	0	57.	1	1	0	2	91.	1	1	1	3	125.	0	0	0	0
24.	2	1	1	4	58.	1	1	1	3	92.	3	3	3	9	126.	1	1	1	3
25.	2	1	2	5	59.	1	1	1	3	93.	1	1	1	3	127.	1	1	1	3
26.	2	1	1	4	60.	1	1	1	3	94.	1	1	1	3	128.	1	1	1	3
27.	2	1	2	5	61.	1	1	1	3	95.	2	1	3	6	129.	1	1	1	3
28.	1	1	1	3	62.	2	2	1	5	96.	1	2	1	4	130.	1	0	0	1
29.	1	2	1	4	63.	1	2	1	4	97.	2	1	1	4	131.	0	0	0	0
30.	1	0	0	1	64.	1	0	0	1	98.	2	1	1	4	132.	1	0	0	1
31.	1	0	0	1	65.	0	0	0	0	99.	2	1	0	3	133.	1	1	2	4
32.	1	1	1	3	66.	1	0	0	1	100.	3	2	3	8	134.	1	0	2	3
33.	2	3	3	8	67.	0	0	0	0	101.	1	1	2	4					
34.	1	0	0	1	68.	1	1	1	3	102.	1	1	1	3					

	a)	b)	c)	MT
Promedio	1,10	0,86	0,91	2,87
Desviación típica	0,84	0,75	0,84	2,13

Los datos resultantes con respecto a la primera pregunta de investigación (¿qué nivel de mejora en la CL se produce en los adolescentes plurilingües, con el uso de tareas inductivas y heurísticas de un taller de escritura, además de su correspondiente retroalimentación?) indican un grado de progreso desigual. Un análisis de la Tabla 3 evidencia una mejora de la evaluación inicial, aunque no de manera general. En la dimensión “a) mejora en identificación de errores en los textos”, el promedio fue de 1,10 puntos, un 22% de desarrollo; mientras que la dimensión “b) mejora en justificación del error con terminología lingüística” supuso un aumento de 0,86 puntos, el 17,2%. Casi un 5% de diferencia entre ambos aspectos.

En cuanto a la desviación típica encontrada, queda de manifiesto que el grupo es bastante heterogéneo, ya que muestran resultados muy distintos de unos a otros. De hecho, en las tres dimensiones analizadas la desviación supera el 0,75, muy cerca del promedio encontrado. En cuanto a la mejora total (MT) de cada alumno, la media ronda los 3 puntos de progreso. Llama la atención que en la dimensión a) 25 alumnos no presenten un avance cuantitativo, mientras que en las dimensiones b) y c) los alumnos sin progreso son 46 y 48, respectivamente. Un total de 18 discentes no han avanzado en ninguna dimensión de las analizadas, quizás porque estos, al igual que en la investigación de Surat, Rahman, Mahamod y Kummin (2014) con adolescentes de Malasia, no utilizaron el procedimiento sugerido, a saber: i) no hicieron el bosquejo del texto antes de escribir, ii) no identificaron la descripción de la tarea propuesta, y iii) no tomaron su tiempo para desarrollar el texto. Igualmente, Shih y Reynolds (2018) explicaban la posibilidad de encontrar estudiantes con un progreso estático o más lento que el resto de sus compañeros.

En este punto se confirma lo expresado por Courtney, Graham, Tonkyn y Marinis (2015), Cassany (2016) y Mohammadzadeha (2017) sobre la importancia de la pedagogía activa como la que se ha propuesto en esta investigación, para que el estudiante se comprometa afectivamente, se acostumbre a reflexionar, y consecuentemente, desarrolle la CL. Es decir, el taller de escritura ha ofrecido a los estudiantes actividades para desarrollar este conocimiento explícito, pero no todos los individuos lo aceptan de manera similar, tal como evidenció ya Shih y Reynolds (2018), lo cual se corrobora con la media de cada dimensión de la CL y la desviación típica de la investigación.

Al valorar las posibles diferencias por género, un 57,77% de las mujeres han realizado el trabajo autónomo opcional frente al 40,44% de los hombres. Esto indica un distinto grado de motivación intrínseca entre los sujetos de la presente investigación. Estos datos no coinciden con las conclusiones de Sánchez González y Cáceres Lorenzo (2017) que no encontraban diferencias significativas entre los adolescentes analizados, quizás porque esta investigación incluía alumnos desde los 13 años, y en la presente se investiga con adolescentes de 15 años, por lo tanto, se cumple en parte lo expuesto por Tragant y Victori (2012) quienes evidenciaban diferencias ligadas a la edad.

La segunda pregunta buscaba reconocer de forma cuantitativa el posible factor personal de los planteados (género, lengua materna, certificado de B1 en inglés, seguimiento de las tareas opcionales (motivación intrínseca), escolarización en un centro de primaria bilingüe) que condicione el progreso en la CL. Al examinar variables y con el objetivo de identificar el parámetro que más influye en la mejora total, se realiza un ANOVA con el que se obtiene la Tabla 4.

Tabla 4. Matriz de correlaciones

	A-1	A-2	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6	B-7	C-0	C-1	D-0	D-1	E-0	E-1	T I
A-1	1	-1,000	0,139	-0,028	-0,082	0,085	-0,098	-0,034	-0,082	-0,136	0,136	0,058	-0,058	-0,103	0,103	0,139
A-2	-1,000	1	-0,139	0,028	0,082	-0,085	0,098	0,034	0,082	0,136	-0,136	-0,058	0,058	0,103	-0,103	-0,139
B-1	0,139	-0,139	1	-0,319	-0,172	-0,261	-0,181	-0,231	-0,172	-0,279	0,279	0,123	-0,123	-0,130	0,130	0,076
B-2	-0,028	0,028	-0,319	1	-0,149	-0,227	-0,157	-0,200	-0,149	0,257	-0,257	0,124	-0,124	0,129	-0,129	-0,122
B-3	-0,082	0,082	-0,172	-0,149	1	-0,122	-0,085	-0,108	-0,081	0,119	-0,119	-0,078	0,078	0,055	-0,055	0,017
B-4	0,085	-0,085	-0,261	-0,227	-0,122	1	-0,129	-0,164	-0,122	0,141	-0,141	-0,053	0,053	0,097	-0,097	0,123
B-5	-0,098	0,098	-0,181	-0,157	-0,085	-0,129	1	-0,114	-0,085	0,012	-0,012	0,005	-0,005	0,242	-0,242	0,120
B-6	-0,034	0,034	-0,231	-0,200	-0,108	-0,164	-0,114	1	-0,108	-0,249	0,249	-0,096	0,096	-0,288	0,288	-0,115
B-7	-0,082	0,082	-0,172	-0,149	-0,081	-0,122	-0,085	-0,108	1	0,057	-0,057	-0,135	0,135	-0,061	0,061	-0,104
C-0	-0,136	0,136	-0,279	0,257	0,119	0,141	0,012	-0,249	0,057	1	-1,000	0,130	-0,130	0,221	-0,221	-0,069
C-1	0,136	-0,136	0,279	-0,257	-0,119	-0,141	-0,012	0,249	-0,057	-1,000	1	-0,130	0,130	-0,221	0,221	0,069
D-0	0,058	-0,058	0,123	0,124	-0,078	-0,053	0,005	-0,096	-0,135	0,130	-0,130	1	-1,000	0,229	-0,229	-0,126
D-1	-0,058	0,058	-0,123	-0,124	0,078	0,053	-0,005	0,096	0,135	-0,130	0,130	-1,000	1	-0,229	0,229	0,126
E-0	-0,103	0,103	-0,130	0,129	0,055	0,097	0,242	-0,288	-0,061	0,221	-0,221	0,229	-0,229	1	-1,000	0,038
E-1	0,103	-0,103	0,130	-0,129	-0,055	-0,097	-0,242	0,288	0,061	-0,221	0,221	-0,229	0,229	-1,000	1	-0,038
T I	0,139	-0,139	0,076	-0,122	0,017	0,123	0,120	-0,115	-0,104	-0,069	0,069	-0,126	0,126	0,038	-0,038	1

El examen de los resultados estadísticos de la Tabla 4 muestra que los parámetros que más influyen en el progreso son el género, la L1 y la motivación intrínseca. Según los estudios precedentes, las mujeres obtienen una mejora superior a la de sus compañeros varones, con un valor de correlación de 0,139; a pesar de que el número de hombres del grupo es muy superior al de las mujeres (45 alumnas frente a 89 alumnos). En cuanto a la lengua materna, los estudiantes con el alemán y el inglés como L1 alcanzan valores de 0,123 y 0,120, respectivamente. Se entiende que de alguna manera estos han respondido mejor al taller de escritura que el resto. Estos datos corroboran parcialmente lo expuesto por Cáceres Lorenzo (2014) porque en su investigación, los estudiantes que no tienen el idioma español como lengua materna son los que más progresan en la localización de errores en la evaluación preliminar. Se trata de aprendices para los que el idioma español es su L2 o L3, según su proceso cognitivo personal. No sucede lo mismo en el estudio con niños de Le Pichon, De Swart, Vorstman y Van Den Bergh (2013) y Limbird, Maluch, Rjosk, Stanat y Merkens (2014). Por su parte, Lasagabaster y Doiz (2016) muestran cómo los adolescentes españoles no siempre tienen interés por la CL, quizás como consecuencia de no considerarse suficientemente la reflexión sobre del error en la enseñanza bilingüe.

En lo que se refiere a la motivación, los discentes que han realizado todas las tareas de trabajo autónomo alcanzan una correlación con la mejora de 0,126. La variable motivación intrínseca influye igualmente de modo significativo en el perfeccionamiento de la CL porque, como afirman Little (1997), Oliveira y Ançã (2009) y Kopečková (2018), la motivación está vinculada al proceso de aprendizaje reflexivo. Por su parte, en el análisis de los datos se descubre que el género tiene, de igual forma, influencia en el avance de la CL, tal como también manifestaron Courtney, Graham, Tonkyn y Marinis (2015) y Tasgin y Tunc (2018) al afirmar que las mujeres están académicamente más implicadas en la producción de tareas en el aula

que los estudiantes masculinos. Esta conclusión no ratifica totalmente lo expuesto por Muñoz (2014) y Montanero, Lucero y Fernández (2014), investigaciones en las que se señala el avance en la CL con respecto a L2 en alumnos que han recibido una enseñanza bilingüe de manera general.

6. Conclusiones

Esta investigación ha obtenido resultados desde el análisis estadístico para dar respuestas a las cuestiones planteadas. La primera pregunta planteaba si era posible la mejora en la CL de los adolescentes plurilingües, después de haber trabajado con tareas inductivas y heurísticas en un taller de escritura. Dicha modalidad organizativa, con su respectiva matriz de evaluación, parece que ha hecho posible cuantificar el grado de progreso en la CL de estos adolescentes. Ahora bien, los datos indican que este avance no es general, y esto se puede deber a que el joven aprendiz de lengua no siempre utiliza los procedimientos adecuados para conseguir el éxito, lo que conlleva la necesidad de alfabetizar a los discentes en las estrategias de aprendizaje. Con respecto al factor personal vinculado a la mejora de la CL, se concluye que los parámetros más influyentes son el género, la L1 y la motivación.

En lo que concierne a la implicación pedagógica de la investigación empírica, se proponen nuevas exploraciones que acompañen a los estudiantes plurilingües y pluriculturales a la identificación de errores en el idioma que estén aprendiendo, y ayudarles a que encuentren las posibles relaciones entre las características lingüísticas de la L1 y la lengua meta. En este artículo se aporta que los mayores errores se cometían en relación con la concordancia entre sujeto y verbo, uso de conectores y preposiciones en lengua española. Dicha guía de instrucción no es necesaria para todas las cuestiones gramaticales y esto variará en gran medida según la similitud relativa de la L1 y el nuevo idioma. Lo que se necesita es determinar qué reglas de la lengua meta requieren esa instrucción contrastiva centrada en la forma.

También, se percibe cierta limitación en este trabajo, ya que se ha realizado con un grupo plurinacional con distintas L1, pero no se han considerado cuestiones culturales asociadas a la tradición de aprendizaje de culturas tan distintas como las que presentan europeos, africanos y asiáticos; sobre todo para aquellos que no han estudiado la primaria bilingüe. Esto abre nuevas vías de exploración que se podrían abordar en el futuro. También debería valorarse el esfuerzo (horas de trabajo) y la actitud hacia la lengua española, parámetros que no se han tenido en cuenta en esta indagación. Asimismo, algunos alumnos tuvieron ciertas dificultades en seguir el taller de escritura, no en vano enseñar a los estudiantes cómo escribir es difícil porque la escritura es un paquete de habilidades.

Y, por último, los adolescentes de 15 años manifiestan ciertas diferencias en lo que se refiere al progreso de la CL asociadas a su L1, al género y a su motivación, lo que significa que los docentes-investigadores deben incluir estos parámetros a la hora de la planificación de las clases. La incorporación de la mejora de la CL en la enseñanza del uso de la lengua afecta las dimensiones afectivas (interés por aprender), sociales (actitud positiva ante otras lenguas y culturas), cognitivas (capacidad de análisis) y performativas (madurez que avanza o aumenta gradualmente para utilizar determinados procedimientos para conseguir la meta de aprendizaje), y tiene repercusiones en otras áreas de conocimiento.

Bibliografía

- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes Toward English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101 (3), 566-582. doi: 10.1111/modl.12415
- Cáceres Lorenzo, M. T. (2014). Variables en el desarrollo de la reflexión metalingüística (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario. *Revista española de lingüística aplicada*, 27 (2), 275-296. doi: 10.1075/resla.27.2.02cac
- Carter, R. (2003). Key Concepts in ELT: Language awareness. *ELT Journal*, 57 (1), 64-5.
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21 (1), 91-106.
- Courtney, L.; Graham, S.; Tonkyn, A. y Marinis, T. (2015). Individual Differences in Early Language Learning: A Study of English Learners of French. *Applied Linguistics*, 38 (1), 824-847. doi: 10.1093/applin/amv071
- Decreto 83/2016, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias (BOC) N° 136, Las Palmas de Gran Canaria, 4 de julio del 2016. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- Decreto 315/2015 por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias (BOC) N° 169, Las Palmas de Gran Canaria, 28 de agosto del 2015. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2015/169/002.html>
- Dorney, Z. y Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson.
- Erlam, R.; Philp, J. y Elder, C. (2009). Exploring the explicit knowledge of TESOL teacher trainees: implications for focus on form in the classroom. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, J. y H. Reinders (Eds.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. (pp. 218-236). Great Britain: Multilingual Matters.
- Garzón-Díaz, E. (2018). From cultural awareness to scientific citizenship: implementing content and language integrated learning projects to connect environmental science and English in a state school in Colombia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 1-8. doi: 10.1080/13670050.2018.1456512
- Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades. (s. f.). *Rúbricas de Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE)*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/rubricas/rubricas-eso.html>
- Hu, G. (2011). Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39, 63-77. doi: 10.1016/j.system.2011.01.011
- Kopečková, R. (2018) Exploring metalinguistic awareness in L3 phonological acquisition: the case of young instructed learners of Spanish in Germany. *Language Awareness*, 27 (1-2), 153-166. doi: 10.1080/09658416.2018.1432629

- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016) CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25 (1-2), 110-126. doi: 10.1080/09658416.2015.1122019
- Le Pichon, E.; De Swart, H.; Vorstman, J. y Van Den Bergh, J. (2013). Emergence of patterns of strategic competence in young plurilingual children involved in French international schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (1), 42-63. doi: 10.1080/13670050.2012.679251
- Limbird, C. K.; Maluch, J. T.; Rjosk, C.; Stanat, P. y Merkens, H. (2014). Differential growth patterns in emerging reading skills of Turkish-German bilingual and German monolingual primary school students. *Reading and Writing*, 27, 945-968. doi: 10.1007/s11145-013-9477-9
- Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6 (2-3), 93-104. doi: 10.1080/09658416.1997.9959920
- Mohammadzadeh, B. (2017). A Text World Theory Approach to the Teaching of Short Stories in an EFL Context: A Pedagogical Stylistic Study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13 (2), 285-295.
- Montanero, M; Lucero, M. y Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education/ Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37 (1), 184-220. doi: 10.1080/02103702.2014.881653
- Muñoz, C. (2014). Exploring young learners' foreign language learning awareness. *Language Awareness*, 23 (1-2), 24-40. doi: 10.1080/09658416.2013.863900
- Oliveira, A. L. y Ançã, M. H. (2009). 'I speak five languages': fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18 (3-4), 403-421. doi: 10.1080/09658410903197355
- Peyton, J. K.; Jones, C.; Vincent, A. y Greenblatt, L. (1994). Implementing writing workshop with ESOL students: Visions and realities. *TESOL Quarterly*, 28 (3), 469-487. doi: 10.2307/3587304
- Ruiz de Zarobe, Y. y Zenotz, V. (2018). Learning Strategies in CLIL Classrooms: How Does Strategy Instruction Affect Reading Competence over Time? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (3), 319-331. doi: 10.1080/13670050.2017.1391745
- Sánchez González, E. y Cáceres Lorenzo, M. T. (2017). Strategies in young learners: A study case. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 23, 124-146.
- Shih, Y. y Reynolds, B. (2018). The effects of integrating goal setting and reading strategy instruction on English reading proficiency and learning motivation: A quasi-experimental study. *Applied Linguistics Review*, 9 (1), 35-62. doi: 10.1177/0033688215589886
- Suárez, J. M.; Fernández, A. y Zamora, Á. (2016). Immigration and Gender as Differentiating Elements in the Motivation and Strategies of Spanish Secondary Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 495-514. doi: 10.25115/ejrep.40.15162

- Surat, S.; Rahman, S.; Mahamod, Z. y Kummin, S. (2014). The Use of Metacognitive Knowledge in Essay Writing among High School Students. *International Education Studies*, 7 (13), 212-218. doi: 10.15446/profile.v19n2.60231
- Tasgin, A. y Tunc, Y. (2018). Effective Participation and Motivation: An Investigation on Secondary School Students. *World Journal of Education*, 8 (1), 58-74. doi: 10.1111/josh.12228
- Tragant, E. y Victori, M. (2012). Language learning strategies, course grades, and age in EFL secondary school learners. *Language Awareness*, 21 (3), 293-308. doi: 10.1080/09658416.2011.609622

