

**Máster Universitario en Formación de Profesorado  
de Educación Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

***LA ESCRITURA DE TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS EN  
SECUNDARIA. ANÁLISIS DE LA  
EFICACIA DE DOS TIPOS DE  
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA***

Irene Aramendía Cintora

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

**Estudiante**

Irene ARAMENDÍA CINTORA

**Título**

La escritura de textos argumentativos en Secundaria. Análisis de la eficacia de dos tipos de intervención didáctica.

**Máster**

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

**Centro**

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la  
Educación  
Universidad Pública de Navarra

**Directora**

Mónica AZNÁREZ MAULEÓN

**Departamento**

Ciencias Humanas y de la Educación

**Curso académico**

2019/2020

---

## **Resumen**

Este trabajo pretende comprobar cuál es la intervención didáctica más efectiva para que el alumnado aprenda a escribir textos argumentativos en un contexto de docencia no presencial. Teniendo en cuenta los beneficios que los estudios han destacado acerca de dos tipos de intervención didáctica (la comparación de las producciones del alumnado con un texto modelo, por un lado, y los vídeos de Powtoon, por otro) se ha decidido aplicar estos y analizar en qué elementos de su escritura los/as estudiantes mejoran tras la intervención. La investigación se ha llevado a cabo mediante el envío de dos tareas de escritura (pre-test y post-test) en Google Classroom a una clase de 3º de ESO, que se ha dividido en dos grupos dependiendo del test recibido. No obstante, el número de participantes se ha visto reducido a 12, debido a que no todo el alumnado había completado ambas tareas. Tras el análisis de quince aspectos textuales, los resultados muestran algunas mejoras en algunos/as participantes de ambos grupos y sugieren que la comparación con el modelo es levemente mejor para que el alumnado aprenda el género argumentativo. Sin embargo, el análisis muestra también que ninguna de las dos intervenciones ha producido mejoras significativas en los aspectos estudiados, lo cual puede explicarse por las circunstancias en las que se ha llevado a cabo el estudio.

*Palabras clave:* escritura, texto argumentativo, Powtoon, modelos textuales, Educación Secundaria.

## **Abstract**

This work tries to verify which is the most effective didactic intervention so that students learn to write argumentative texts in a context of non-contact teaching. Taking into account the benefits proven by studies on two types of didactic intervention (the comparison of student productions with a model text and Powtoon's videos), it has been decided to apply these and analyze in which elements of their writing the students improve after the intervention. The research has been carried out by sending two writing tasks (pre-test and post-

test) in Google Classroom to a 3rd Secondary Education class, which has been divided into two groups depending on the given test. However, the number of participants has been reduced to 12, since not all students had completed both tasks. After analyzing fifteen textual aspects, the results show some improvements in some of the participants from both groups and suggest that the comparison with the model is slightly better for students to learn argumentative gender. However, the analysis also shows that neither of the two interventions has produced significant improvements in the aspects studied, which can be explained by the circumstances in which the study was carried out.

*Keywords:* writing, argumentative text, Powtoon, model texts and Secondary Education.



---

## **Agradecimientos**

El final no siempre es fácil. Cada vez que una etapa vital se cierra, se abre una nueva posibilidad de crecimiento, un nuevo peldaño al que se quiere llegar por medio de aspiraciones y metas; pero esto no quita que una parte de cada uno/a se quede en ese instante pasado. Puedo afirmar, sin temor a equivocarme, que el curso que con este trabajo se acaba ha sido el más extraño de mi formación, a la vez que el más enriquecedor. Por eso, aunque el camino haya sido intenso, he trabajado con ahínco y he adquirido unos conocimientos y unas destrezas que son imprescindibles cuando me enfrente a una clase por primera vez.

Quiero darles las gracias, por tanto, a los/as compañeros/as que me han rodeado, diferentes en muchos aspectos pero con inquietudes y vivencias tan variadas que todas me han enriquecido. También a los/as profesores/as que nos han enseñado los entresijos de la labor docente, así como a entender a quienes nos observan desde un pupitre y a saber cómo hacerles llegar el conocimiento. Asimismo, quiero agradecer especialmente al tutor del centro de prácticas, que me ha ayudado en todo lo posible, y a los/as estudiantes que me han acogido en su clase y han respondido con gusto a las actividades que les mandaba.

Por último, aunque por supuesto no menos importante, a Mónica Aznárez, tutora de este estudio que desde el primer momento me ha tendido la mano, me ha guiado en esta vorágine de información y me ha descubierto un campo de investigación que desconocía pero en el que he trabajado muy a gusto. Gracias a todos/as ellos/a, que han ayudado a que me entusiasmara aún más la profesión que siempre he querido ejercer y en la que espero sumergirme pronto.



---

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
1. MARCO TEÓRICO .....	12
1. 1. El proceso de escritura .....	12
1. 2. La enseñanza de la escritura .....	16
1. 2. 1. La comparación con modelos .....	20
1. 2. 2. La intervención con animaciones.....	23
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS .....	27
3. METODOLOGÍA.....	29
3. 1. Participantes.....	30
3. 2. Instrumentos de investigación.....	31
3. 3. Procedimiento .....	36
3. 4. Análisis de datos .....	38
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	40
4. 1. Resultados del grupo A (intervención con texto modélico).....	40
4. 1. 1. Elementos en los que ha habido mejora.....	42
4. 1. 2. Elementos en los que no ha habido cambio .....	46
4. 1. 3. Elementos en los que se ha empeorado .....	48
4. 2. Resultados del grupo B (intervención con vídeo de Powtoon) .....	52
4. 2. 1. Elementos en los que ha habido mejora.....	53
4. 2. 2. Elementos en los que se ha empeorado .....	56
4. 3. Comparativa entre grupos .....	61
4. 3. 1. Comparación de porcentaje de mejora en cada aspecto .....	62
4. 3. 2. Comparación del porcentaje de variación media.....	64
5. CONCLUSIONES.....	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	73
ANEXOS .....	76
I – Texto modélico .....	76
II – Animación de Powtoon.....	77
III – Rúbrica de evaluación.....	77
IV – Tabla comparativa de la puntuación media obtenida en cada ítem en el pre-test y el post-test.....	83





## **INTRODUCCIÓN**

Escribir es la forma en la que se ordena el pensamiento mediante la materialización de las ideas a través de palabras, un acto de comunicación que permite representar el mundo, real o imaginario, a través del canal escrito. Por ello, es fundamental aprender a escribir y hacerlo con coherencia, corrección y adecuación, para ser capaces de transmitir con claridad lo que se quiere decir y evitar interpretaciones erróneas del discurso. Sin embargo, “la escritura es la habilidad comunicativa en la que menos competentes se muestran los escolares de Educación Obligatoria” (Álvarez Angulo, 2010, p. 1), lo que evidencia el problema social que hay en España en materia de Educación y la necesidad de trabajar más y destinar más recursos a la enseñanza de la escritura.

El alumnado sale de los centros educativos sin saber escribir un texto con un mensaje claro, adaptado a una necesidad y unos/as destinatarios/as, que cuide el estilo y sea coherente, a pesar de ser necesario para desenvolverse en un futuro en el mundo profesional. En este, la capacidad de argumentar de forma efectiva para que quien habla o escribe sea capaz de convencer a sus lectores/as acerca de lo que piensa es muy importante. Por tanto, el presente estudio aborda el género argumentativo por considerarlo imprescindible en el grupo de trabajo, 3º de Secundaria, ya que algunos/as de los/as estudiantes se enfrentarán al mundo laboral a corto –tras acabar esta etapa educativa– o medio plazo –después de la Formación Profesional–, y saber argumentar es una competencia fundamental.

Dicha necesidad aparece en el currículo de 3º de ESO de Navarra, que recoge entre sus contenidos la escritura de textos argumentativos. En esta se evalúa que el alumnado los escriba “con diferente organización secuencial, incorporando diferentes tipos de argumentos, imitando textos modelo” (Decreto Foral 24/2015, p. 39), el cual es uno de los test empleados en esta investigación. También se tiene en cuenta si “reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa” del texto “identificando la tipología textual

seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido” (Decreto Foral 24/2015, p. 39), aspectos que se valoran en la rúbrica de este trabajo.

Así pues, esta investigación pretende analizar qué intervención didáctica es la más efectiva para que el alumnado aprenda a escribir textos argumentativos. El estudio se desarrolla a través de Google Classroom, puesto que, debido al Estado de Alarma decretado en España por la pandemia de la COVID-19, se ha tenido que llevar a cabo de manera telemática y no en el centro de prácticas, como estaba previsto. En esta plataforma se publicó una primera tarea de escritura (pre-test) que tenían que realizar todos/as los/as alumnos/as de la clase, tras la cual se dividió al alumnado en dos grupos. La intervención didáctica que recibió un grupo fue un texto modélico proporcionado por la investigadora con el que el alumnado debía comparar su primera producción, y la que recibió el otro grupo fue la visualización de un vídeo de Powtoon donde se explica el género argumentativo. Tras cada intervención, todos/as los/as estudiantes escribieron de nuevo un texto argumentativo, aunque con diferente temática (post-test). Gracias a la evaluación mediante una rúbrica de los textos producidos en el pre-test y en el post-test, se pretende comprobar cuál de las dos intervenciones ha sido más efectiva.

## **1. MARCO TEÓRICO**

### **1.1. El proceso de escritura**

Escribir es una tarea compleja, ardua, exhaustiva y necesaria, ya que clarifica el pensamiento y estructura las ideas que aparecen desordenadas en la mente de quien escribe, al tiempo que le sirve para “aprender nuevos conceptos e informaciones” (Álvarez Angulo, 2010, p. 1). En 1964, Rohman y Wiecke formularon un modelo de escritura en el que describen que el proceso por el que se produce un texto se compone de tres fases: pre-escritura, escritura propiamente dicha y revisión (Camps, 1990). Según los autores, en modelos como este “se asume que una etapa sigue a la otra sucesivamente en la producción del texto y en ellos el centro de la atención es el texto que se va produciendo” (Camps, 1990, p. 1), lo que apunta a una consideración lineal y unidireccional del texto producido.

No obstante, años más tarde, en 1980, Flower y Hayes formularon su modelo cognitivo de escritura, en el que advertían que rompían con esta unidireccionalidad: “Como describe nuestro modelo del proceso de escritura, los procesos de generación y evaluación parecen tener el poder de interrumpir el proceso de la persona que escribe en cualquier momento, y con frecuencia lo hacen”<sup>1</sup> (1981, p. 380). De acuerdo con estos, se entiende el proceso cognitivo de escritura como “un conjunto de pensamientos que quienes escriben organizan”<sup>2</sup> (Flower y Hayes, 1981, p. 366), y está dirigido por objetivos, tanto principales como secundarios, respecto a los cuales la persona que escribe puede establecer cambios o incluso añadir objetivos nuevos. A medida que el/la redactor/a compone su texto, estos objetivos van creando una red cada vez más elaborada de metas y submetas, que se van modificando cuando se avanza en el descubrimiento textual. Así pues, la calificación de un

---

<sup>1</sup> Traducción de “as our model of the writing process describes, the processes of generate and evaluate appear to have the power to interrupt the writer's process at any point-and they frequently do”.

<sup>2</sup> Trad. de “the process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate”.

escrito como bueno radica en la calidad de los objetivos que se puedan ver cumplidos en él.

La elaboración de esta red de objetivos comienza con la planificación del texto, que es la primera fase en la que se verbaliza el proceso discursivo, según Flower y Hayes (1980), quienes apuntan que la textualización –también llamada producción– y la revisión componen la segunda y tercera fase del modelo cognitivo de escritura. En estas tres fases del proceso cognitivo de escritura intervienen otros elementos, como son el entorno en el que se desarrolla la tarea, la memoria a largo plazo de quien escribe, y los conocimientos con los que cuenta respecto al tema y a la audiencia a la que se dirige. Hay que tener en cuenta, no obstante, que la composición no es “una actividad lineal sino recursiva” (Lerner, 2009, p. 39), por lo que estas etapas se suceden de manera alternativa y espontánea. Al no ser unidireccional, este modelo plantea la posibilidad de que quienes escriben se vayan autocorrigiendo a medida que avanzan en el proceso de escritura, del mismo modo que pueden retroceder en el texto y llevar a cabo una revisión de lo escrito.



**Figura 1.** Modelo cognitivo de escritura de Flower y Hayes (1980).

La planificación puede entenderse como la planificación previa a la escritura o, de un modo más genérico, como la planificación que tiene lugar

durante la escritura. La planificación que ocupa el presente trabajo es la primera de ellas, referida a la etapa inicial del proceso de escritura, en la que el/la autor/a pone énfasis en identificar cuáles son las partes fundamentales del texto, así como su jerarquía. Lo hace antes de materializar el proceso de escritura, por lo que se ha demostrado que ha ayudado a mejorar la enseñanza de la composición (Flower y Hayes, 1981) en tanto que activa en los/las escritores/as una imagen abstracta de lo que la tarea les pide.

De este modo, los/as autores/as se forman una imagen mental en la que ven representado el conocimiento que van a utilizar en el proceso de escritura. En este esquema mental o *brainstorming*, “el escritor encontrará que una sola palabra, expresión o idea parece particularmente importante”<sup>3</sup> (Flower y Hayes 1977, p. 456) por estar pensando en ella recurrentemente, de modo que se convierta en el eje central de su escritura. En esto, la persona encargada de su enseñanza funciona como un *monitor* que debe supervisar el trabajo de sus alumnos/as y animarles a que sigan empleando las habilidades discursivas, cambiar el rumbo de su escritura o bien promover un desarrollo mayor para conseguir las metas propuestas (Flower y Hayes, 1981).

Tras la planificación está la fase de textualización, en la que tiene lugar la creación del producto propiamente dicho: el texto escrito. En esta producción, que Camps (1990) señala que consiste “en traducir en palabras escritas ordenadas linealmente las ideas elaboradas en la fase anterior” (p. 1), se da “forma lingüístico-textual a los contenidos que se decide incorporar en el texto” (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000, p. 148). Una vez que ya se cuenta con el escrito, tiene lugar la última fase del proceso de escritura, la de revisión del texto completo, si bien quien redacta lo ha ido revisando y modificando a medida que escribía, ya que la escritura no se produce de manera unidireccional, como se ha comentado anteriormente. La persona que escribe procede, por tanto, a la relectura del texto para identificar los errores, corregirlos y darle forma global; tras lo que resulta la edición final del escrito.

Este proceso requiere que quien escribe tenga unas capacidades metacognitivas que le permitan llegar a controlar, de forma más o menos

---

<sup>3</sup> Trad. de “a writer will find that a single word, expression, or idea seems particularly important”.

consciente, la tarea. Por tanto, el control de la tarea es otro de los aspectos implicados en este modelo cognitivo de escritura. El control de la tarea es el mecanismo que dirige la secuenciación del desarrollo del escrito, ya que examina todas las actividades, tanto principales como secundarias, que están relacionadas. De este modo, este procedimiento hace que el/la escritor/a sea capaz de tomar en cada instante del proceso decisiones acerca de “en qué momento se puede dar por terminada una operación, si conviene o no una revisión parcial, si conviene rehacer la planificación, etc.” (Camps, 1990, p. 9); lo cual tiene que llevar a cabo “sin perder de vista la actividad global”.

En los/as escritores/as adultos/as ocurre que algunas de estas operaciones se materializan de manera automática, por lo que es necesario saber cuáles son los conocimientos con los que quien escribe cuenta para dilucidar los que deberá adquirir. Según Camps (1990), existen diversos tipos de conocimientos que el/la autor/a aporta a la tarea de escribir. En primer lugar están los conocimientos enciclopédicos, que proporcionan una base para el contenido del escrito, al tiempo que permiten que se establezca la comunicación entre quien escribe y quien recibe el texto, ya que los interlocutores comparten muchos de estos contenidos. A continuación se encuentran los “conocimientos sobre los esquemas textuales más frecuentes, que responden a los usos que de lo escrito hace la comunidad a la que pertenece el escritor” (Camps, 1990, p. 4).

En tercer lugar están los conocimientos que quien redacta tiene acerca de su audiencia, esto es, de los posibles tipos de personas que pueden recibir el texto. Así, dependiendo de cómo sean sus receptores/as o lectores/as, el trabajo que realiza el/la escritor/a variará. Por último, el/la autor/a cuenta con unos conocimientos lingüísticos que abarcan lo léxico, lo semántico, lo textual, lo sintáctico, etc. y que inciden “en todos los niveles de producción del escrito” (Camps, 1990, p. 4). Lo hacen de forma interna en las relaciones que se establecen entre las palabras y las oraciones, así como en el conjunto del texto, ya que le dan cohesión global al mismo.

Durante todo el proceso, quien redacta tiene que tener en cuenta el contexto o situación retórica a la que responderá su texto, es decir, el tema de

su escrito y la intención con la que lo hará. Por tanto, este contexto de enunciación es el punto de partida de todos los actos de escritura, dado que la resolución de su planteamiento condicionará la forma en la que quien escribe organice los elementos temáticos que elija, así como “el tipo de texto adecuado, el registro de lengua que se utilizará y, por tanto, la organización sintáctica y léxica” (Camps, 1990, p. 5).

El problema que esto plantea en la enseñanza de la escritura es que con frecuencia se limita el contexto al ámbito de uso de la escuela, por lo que el alumnado se restringe a escribir como sabe y no siente que esté inmerso en una situación comunicativa concreta. Por ello, diferentes estudios (Camps, 1990; Álvarez Angulo, 2010; Jiménez, 2018) advierten de la importancia que tiene que los textos que producen los/as alumnos/as tengan a personas que los reciban, ya que estas redacciones en el contexto escolar se pueden ver muy beneficiadas si se aprovechan, incluso en el propio centro educativo, los momentos de escritura real que se pueden dar.

Asimismo, los/as autores/as cuentan con unas restricciones a la hora de escribir, que pueden ser las mismas para un conjunto de personas, quienes además pueden compartir el contexto de producción del texto, como por ejemplo una tarea de clase. No obstante, el problema, que “es una parte importante e inmutable del proceso de escritura”<sup>4</sup>, puede ser diferente en cuanto a que “la forma en que las personas eligen definir un problema retórico para sí mismas puede variar de un escritor a otro”<sup>5</sup> (Flower y Hayes, 1981, p. 369).

## **1.2. La enseñanza de la escritura**

Tradicionalmente, la enseñanza de las lenguas en los programas oficiales se ha abordado desde un enfoque constructivista. Este entiende el aprendizaje y enseñanza de la escritura –y la lectura– como “una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos y como tarea básicamente ideo visual” (Daviña, 1999, p. 19), por lo que el estímulo que promueve en el/la

---

<sup>4</sup> Trad. de “is a major, immutable part of the writing process”.

<sup>5</sup> Trad. de “the way in which people choose to define a rhetorical problem to themselves can vary greatly from writer to writer”.



alumno/a es la imitación. Esto se puede ver en estudios como el de Jiménez (2018), que menciona una investigación realizada en 1998 en tres centros de Barcelona. Se estudió la práctica docente empleada en Secundaria, y se concluyó que en las aulas se enseñaba poco a escribir, aunque se escribía mucho, y a menudo no lo que el alumnado necesitaba. Además, se enseñaba a escribir en silencio de una forma “mecánica, memorística y poco creativa” (Jiménez, 2018, p. 19) y las tareas de escritura se alejaban de los usos reales.

Según advierten otros estudios recientes (Álvarez Angulo, 2010; Cassany, 2016), la enseñanza de la escritura se ha abordado en las aulas de Secundaria de forma poco motivadora para el alumnado, dado que se ha limitado a ejercicios de carácter intensivo. Esto es, leer y comentar en clase textos breves que llevan a la producción por parte de los/as estudiantes de un escrito en el que tienen que atender a aspectos como el tipo textual, el tema, el tono, el/la destinatario/a, etc.; para que luego el profesorado dé un *feedback* correctivo. “El aprendiz sigue –de forma casi mecánica– las indicaciones dadas y pocas veces puede asumir la responsabilidad que pertenece legítimamente a un auténtico autor” (Cassany, 2016, p. 92).

Sin embargo, la escritura no es solo una habilidad lingüística, sino también comunicativa, por lo que es necesario incluir en las aulas el enfoque comunicativo, que comenzó en la enseñanza de segundas lenguas pero se añadió progresivamente en la de la L1. Comprende, concretamente, el desarrollo de cuatro habilidades básicas: escribir, leer, escuchar y hablar. Por tanto, a la hora de emprender su enseñanza se debe evitar caer en la mera reproducción mecánica e irreflexiva de unos parámetros gramaticales, sintácticos, ortográficos, de vocabulario, etc. establecidos. Por su parte, es necesario acercar el texto a una situación comunicativa, teniendo en cuenta la complejidad que requiere y las dificultades con las que se pueden topar los/as escritores/as aprendices. Para hacerles partícipes en el proceso de escritura, hay que despertar en ellos/as la motivación mediante elementos más extensivos como secuencias didácticas que incluyan temas y textos reales cercanos a sus intereses y necesidades.

En la escuela, los/as alumnos/as pueden sentir que escribir es un

proceso mecánico desconectado de lo que les exige un ámbito de uso real, por lo que la integración de un entorno *wiki* en la enseñanza de la escritura actualiza la tarea. Así, la Web 2.0. permite que el alumnado interactúe al mismo tiempo con sus compañeros/as y profesores/as, lo que posibilita la docencia a distancia o telemática y tiene varios beneficios. Por ejemplo, los blogs hacen que los/as estudiantes sepan que su texto va a tener una audiencia, por lo que se esfuerzan para llegar a ella y su expresión escrita mejora. También se da esta mejoría con el uso didáctico de las redes sociales como Twitter, que con su limitación de caracteres ayuda a los/as alumnos/as a desarrollar la concisión en su expresión escrita. Por su parte, las wikis también ofrecen posibilidades, puesto que son páginas web colaborativas en las que cualquier usuario/a puede editar su contenido de forma fácil.

La escritura colaborativa también es un método empleado en la propia aula, donde se realiza por parejas. El resultado es una tarea de escritura sincronizada y organizada entre los/as estudiantes, porque prestan más atención al lenguaje y aprenden del/la compañero/a al verbalizar los procesos discursivos. También en el aula, una forma de que los/as alumnos/as aprendan a escribir es ofrecerles textos modélicos, como se ha visto en estudios que trabajan el tipo textual argumentativo: “Proporcionar textos de referencia que pongan al alcance de los aprendices los modelos sociales de argumentación escrita y les permitan constatar los recursos lingüísticos adecuados en cada caso” (Camps, 1995, pp. 55-56), por lo que es recomendable que los textos tengan distinta complejidad (Melero y Gárate, 2010).

La argumentación es “una actividad discursiva que lleva a cabo el locutor con una intención: influir en los destinatarios de su discurso” (Camargo, Caro y Uribe, 2012, p. 124); concretamente, de su tesis, por lo que ser consciente de la audiencia a la que va dirigida el escrito es especialmente relevante. No obstante, hay que tener en cuenta que los/as estudiantes tienen dificultades a la hora de interpretar la realidad y los distintos grupos sociales que hay, así como el juego de opiniones que puede haber entre ellos; por lo que es necesario promover los momentos de lectura que propicien comprender cuál es la intención principal del texto y cómo desarrolla la persona que escribe su

tesis. Tanto esta como las características de la situación comunicativa en las que se produce el texto son piezas fundamentales a la hora de “traducir las ideas incluidas en una estructura conceptual multidimensional (mundo de las ideas) a una secuencia lingüística” (Melero y Gárate, 2010, p. 404). Es decir, de materializar en el discurso la opinión de quien redacta, lo que deberá llevar a cabo con argumentos y contra-argumentos.

Según las autoras, esta traducción es el problema retórico en el caso de los textos argumentativos. Para resolverlo, se requiere que quien escribe cuente con unas destrezas sofisticadas, tanto a nivel cognitivo como lingüístico, que le ayuden a ordenar y conectar en una organización textual argumentativa las opiniones y creencias que suelen encontrarse dispersas en la mente. Así pues, dado que estas se van desarrollando en la adolescencia, las autoras animan a trabajarlos en esta etapa del desarrollo. Abogan por que en la escuela, donde se promueve el uso del lenguaje escrito por ser el centro de la observación y la reflexión, se demande trabajar dicha complejidad lingüística “para que ese correlato tenga ocasión de manifestarse y el resultado sea la escritura de un texto argumentativo bien elaborado” (Melero y Gárate, 2010, p. 404).

Aparte de lo mencionado, Wai Lam, Foon Hew y Fung Chim encontraron que los ejercicios de gamificación, es decir, “la aplicación de la mecánica del juego digital a situaciones que no son del juego para motivar el comportamiento de los usuarios”<sup>6</sup> (2018, p. 101), mejoró la escritura de textos argumentativos de los/as alumnos/as. Por tanto, presentar la materia mediante gamificación supone para el alumnado un desafío intelectual que le hace desarrollar capacidades con las que mejorar su escritura. Además, le otorga la libertad que le pertenece como autor en tanto que es agente activo de su aprendizaje. Y con esta libertad adquiere “todo tipo de objetivos personales, académicos, sociales o profesionales” (Cassany, 2016, p. 95).

Hay que tener en cuenta, además, que escribir no es una actividad con la que rellenar tiempo de clase, ni una forma de castigo, ni una tarea de

---

<sup>6</sup> Trad. de “gamification refers to the application of digital game mechanics to non-game situations to motivate users’ behaviors”.

recuperación de lo adquirido en etapas anteriores. Como apuntó Jennie Skerl en 1991 y recoge Jiménez (2018), muchos/as profesores/as consideran que enseñar a componer textos es trabajo del personal docente de Educación Primaria, por lo que en Secundaria se debería tratar contenido que suponga un avance respecto a etapas anteriores que promueva una especialización de los/as alumnos/as en la materia. De este modo, solo “las lagunas en escritura que padece el alumnado de secundaria obligan a renunciar a contenidos y a reforzar la enseñanza de la expresión escrita” (Jiménez, 2018, p. 18). Por el contrario, la enseñanza de la escritura debe adquirir un papel protagonista en el aula, ya que si no el alumnado no desarrollará una actitud positiva hacia su expresión.

### 1. 2. 1. La comparación con modelos

La comparación con textos modélicos por parte del alumnado para revisar el texto una vez escrito es una intervención docente muy recurrente no solo para estudiar la argumentación, como se ha visto anteriormente, sino cualquier otro tipo textual. Simplemente con la lectura del modelo los/as estudiantes pueden “inferir las reglas relevantes por sí mismos, a un nivel inferior al consciente”<sup>7</sup> (Abbuhi, 2011, p. 2). Como señala la autora, esta práctica comenzó a utilizarse en las décadas de 1960 y 1970, puesto que se entendía que brindaba al alumnado la oportunidad de imitar la manera correcta de escribir un tipo de texto. No obstante, en los años 80 este enfoque recibió muchas críticas al entenderse que “los modelos a menudo eran demasiado prescriptivos, negando a los estudiantes sus voces individuales y su creatividad”<sup>8</sup> (Abbuhi, 2011, p. 1).

Pero el empleo de textos modélicos no tiene por qué comportar dicha rigidez del género textual ni conducir exclusivamente a una imitación pasiva por parte del alumnado, como se entiende en los estudios recientes. Según expone Abbuhi (2011), estos valoran los modelos en tanto que hacen que las convenciones retóricas del objetivo sean más visibles y accesibles para los/as

---

<sup>7</sup> Trad. de “simply by reading the models, students may be inferring the relevant rules by themselves, at a level below the conscious”.

<sup>8</sup> Trad. de “models were often overly prescriptive, denying students their individual voices and creativity”.

escritores/as. A su vez, dichos modelos sirven de ayuda para que los/as alumnos/as puedan desarrollar un esquema mental del género trabajado, es decir, desentrañar las partes que componen un texto y los elementos que lo caracterizan dentro de su género. Con ello se busca reducir la aprehensión con la que se parte a la hora de estudiar un nuevo género: “Los alumnos deben ser conscientes de las características que definen el género discursivo con el que deben enfrentarse en el aprendizaje de la lengua (rasgos discursivos, lingüísticos, textuales)” (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000, p. 139).

Es el/la docente el/la encargado/a de proporcionar a sus estudiantes escritos apropiados a ellos/as, por lo que tienen que tomar en consideración “el contenido y el género del texto objetivo”<sup>9</sup> (Coyle y Cánovas Guirao, 2019, p. 23). El texto también debe estar adaptado a la edad de los/as alumnos/as y su nivel de competencia, ya que la forma en la que se presenta un mismo género textual tiene que tener en cuenta las habilidades cognitivas y lingüísticas con las que parte quien lo recibe. Por ello, dado que no es lo mismo ofrecer un texto argumentativo modélico en 1º que en 4º de Secundaria, así como en un grupo de 3º o en otro, deberá ser el/la docente, que conoce las aptitudes y necesidades educativas de su clase, quien cree dicho escrito con el objetivo exclusivo de que el alumnado revise y corrija sus textos.

En el aula se usan estos modelos para la autocorrección por parte del alumnado del texto que ha escrito, de modo que esta revisión será menos personalizada que en el caso de que el profesorado examinara individualmente el trabajo de sus estudiantes. Por tanto, aunque el texto modélico que crea el/la docente no se refiere “específicamente a la producción escrita de los alumnos”<sup>10</sup> (Coyle y Cánovas Guirao, 2019, p. 23), permite una reflexión lingüística personal. Es el/la estudiante el agente activo de su propio aprendizaje al tener que fijarse en el texto modélico y compararlo con el suyo para identificar los errores e interiorizar la forma correcta de su escritura.

Con su estudio, Coyle y Cánovas Guirao (2019) descubrieron que el uso de modelos en el aula ayudaba a los/as alumnos/as más jóvenes y menos

---

<sup>9</sup> Trad. de “taking into consideration the content and the genre of the target text”.

<sup>10</sup> Trad. de “without specifically referring to the learners’ written output”.

competentes a desarrollar una conciencia del lenguaje como estructura, en general, y a mejorar su escritura, en concreto, en una lengua extranjera. Sin embargo, la eficacia del empleo de textos modélicos frente a otras intervenciones didácticas en L2 no es concluyente, ya que son escasas las investigaciones en lenguas extranjeras, aunque sí lo son en primeras lenguas. Si bien “varios estudios de casos han mencionado que los escritores de L2 hacen uso de modelos (...) y estudios sobre reformulación (un tipo de retroalimentación) han señalado que los escritores de L2 pueden usar modelos para abordar sus errores léxico-gramaticales (...), solo un estudio que yo sepa (...) ha comparado el uso de modelos con otras técnicas de instrucción”<sup>11</sup> (Abbuhl, 2011, pp. 2-3).

Se refiere al trabajo de Henry y Roseberry (1998), quienes investigaron qué intervención didáctica era más satisfactoria a la hora de escribir información turística. Al primer grupo de la muestra se le proporcionaron seis ejemplos del género objetivo para debatir respecto a sus características, mientras que el segundo no obtuvo estos ejemplos y se dedicó a desarrollar ejercicios gramaticales más comunes. Al final, ambos grupos tuvieron que corregir un texto erróneo y escribir uno de información turística propio. Los resultados que obtuvieron Henry y Roseberry fueron que los/as estudiantes que contaron con los ejemplos del género realizaron “mejoras significativas en la cohesión y la persuasión de sus textos, con mejoras en la importancia del enfoque organizacional”; por el contrario, “los puntajes de ganancia del grupo sin género no alcanzaron significación estadística”<sup>12</sup> (Abbuhl, 2011, p. 3).

En la enseñanza universitaria, el aprendizaje mediante la integración de textos modélicos también ha dado buenos resultados, como advierten Charney y Carlson (1995). Estos autores proporcionaron a un grupo tres modelos de

---

<sup>11</sup> Trad. de “although a number of case studies have mentioned that L2 writers make use of models (e.g., Angelova & Riazantseva, 1999; Casanave, 1998; Leki, 1995; Tardy, 2009) and studies on reformulation (a type of feedback) have noted that L2 writers can use models to address their lexico-grammatical errors (e.g., Qi & Lapkin, 2001), only one study to my knowledge (Henry & Roseberry, 1998) has compared the use of models with other instructional techniques”.

<sup>12</sup> Trad. de “the genre group made significant improvements in the cohesion and persuasiveness of their texts, with improvements in organization approaching significance. The nongenre group’s gain scores did not reach statistical significance”.

texto de la sección de métodos en un experimento breve, mientras que el otro no contó con dichos escritos. Al comparar los resultados, observaron que “aquellos estudiantes que recibieron los modelos tenían una mejor organización e incluían más detalles necesarios en sus textos (aunque también incluyeron más detalles innecesarios) que los estudiantes que no recibieron modelos”<sup>13</sup> (Abbuhl, 2011, p. 2).

### 1. 2. 2. La intervención con animaciones

La comparación con textos modélicos es una de las posibles intervenciones que puede llevar a cabo el profesorado para enseñar a escribir, y lo puede hacer tanto *in situ* en la propia aula como a distancia por correo electrónico u otra plataforma de enseñanza *online* (Google Classroom, Moodle, etc.); sin embargo, no es la única. La enseñanza telemática, referida anteriormente, ofrece una amplia lista de recursos para el aprendizaje de una cuestión en concreto, de modo que las explicaciones presenciales del/la docente se ven sustituidas en el ámbito digital por *podcast* o vídeos grabados por el/la propio/a profesor/a, así como presentaciones o animaciones creadas en las que no es necesario que haya una implicación física del personal docente. Todas ellas son formas de *flipped classroom* –o aula invertida–, que se entiende como “un nuevo método educativo que invierte el orden en el proceso de aprendizaje” (Jancsó, 2017, p. 100).

En vez del modelo tradicional en el que el profesor explica la lección en clase, en la clase invertida los alumnos llegan a la escuela con conocimientos adquiridos de materiales multimedia proporcionados por el docente (Jancsó, 2017, p. 100).

Los creadores de este llamado “enfoque al revés” son Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores de química estadounidenses que le dieron la vuelta a la pirámide de la taxonomía de Bloom, dedicando de esta forma menos tiempo a la parte teórica, “recordar”, y más a trabajar con lo adquirido, “crear”.

---

<sup>13</sup> Trad. de “those students who received the models had better organization and included more necessary details in their texts (although they also included more unnecessary details) than did the students who did not receive models”.



**Figura 2.** Pirámides comparativas entre una clase tradicional (i) y la *flipped classroom* (d).

Powtoon es una de las herramientas digitales más empleadas en *flipped classroom*, dado que no es necesario descargarse un programa informático para su empleo ni supone un manejo farragoso con varios formatos. Por el contrario, permite integrar imágenes, pistas de música o sonidos, ya sean propios o ajenos, de modo que “se logran fantásticas presentaciones con tan solo unos clic” (Tena, 2016, p. 3).

En estas ventajas coinciden García Martínez (2015), que expone que con su aplicación se logra captar la atención del alumnado gracias a su dinamismo, y Jancsó (2017), que añade que “se puede elaborar vídeos semejantes a un cómic enlazando diapositivas similares a las de las presentaciones de PowerPoint” (p. 104). Cabe destacar que Powtoon ha sido más recurrente en la enseñanza de lenguas extranjeras, entre las que se incluye el español como lengua extranjera (ELE), y no se ha estudiado tanto en personas para quienes esta es su lengua materna.

Así, en el aprendizaje de español como lengua extranjera, la innovación en el aula mediante el empleo de herramientas tecnológicas como Powtoon, entre otras, ha logrado fortalecer “la competencia lectora y escritora en este idioma”, al tiempo que “hace agradable la construcción y adquisición de nuevos conocimientos” (González y Sánchez, 2019, p. 48). Se pone de manifiesto que los/as estudiantes de ELE mejoran con estos mecanismos, por lo que es razonable pensar que podría aplicarse con éxito en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Además, con el visionado del vídeo se reduce el tiempo de



concentración en la explicación requerida al alumnado con respecto a una supuesta exposición teórica del profesorado. En el caso de que se emplee la presentación de Powtoon como método de *flipped classroom*, el/la profesor/a puede dedicar el tiempo de aula necesario para la explicación a “actividades complejas e interactivas” (Jancsó, 2017, p. 105) que propicien una puesta en común en la que se aclaren “las dificultades de comprensión y para que los alumnos reciban *feedback* inmediato de su trabajo” (Jancsó, 2017, p. 105). Asimismo, su uso en la educación a distancia también permite aprovechar el tiempo para el empleo más práctico de la lengua, como puede ser la redacción de un texto argumentativo.

Teniendo en cuenta que “nuestros métodos básicos de enseñanza de la escritura son los mismos que los académicos ingleses usaban en el siglo XVII”<sup>14</sup> (Flower y Hayes, 1977, p. 449), herramientas digitales como Powtoon ponen de manifiesto un cambio en tanto que rompen con el método de enseñanza tradicional. Con estos recursos el/la alumno/a es agente activo de su aprendizaje, ya que cuenta con materiales adaptados a sus necesidades educativas y habilidades lingüísticas que se le presentan mediante tecnología cercana a su realidad.

Estos recursos educativos digitales (...) permiten al estudiante la interactividad, de una manera simple, práctica, llamativa y novedosa, entre la tecnología y la adquisición de nuevos conocimientos necesarios para su crecimiento intelectual, por intermedio de espacios no convencionales a los trabajados en el aula de clase (González y Sánchez, 2019, p. 73).

Al mismo tiempo, motivan al alumnado y hacen que se sienta más atraído hacia la lengua castellana o hacia cualquier otra asignatura. Además, la integración de las TIC introduce innovación en el aula y hace que los/as estudiantes desarrollen la tarea con más sentido de iniciativa, de manera más autónoma e integrando los saberes digitales y audiovisuales que han adquirido con esta alfabetización (González y Sánchez, 2019). Todo ello conlleva una

---

<sup>14</sup> Trad. de “our basic methods of teaching writing are the same ones English academics were using in the seventeenth century”.

mejora de la calidad de la educación, por lo que el empleo de estas herramientas no debe tomarse como un proceso terminado, sino como el punto de partida respecto al que desarrollar una propuesta de mejora. Esto supone un reto para el profesorado, ya que la integración de las TIC comporta una modificación integral del currículo.

Intervenir en el aula con animaciones como las proporcionadas a través de Powtoon arroja buenos resultados en la enseñanza de la escritura, como reflejan estudios como el de Fimbriani (2016). Esta autora se propuso mejorar en su clase de inglés de Undécimo Grado<sup>15</sup> la capacidad de escritura de sus alumnos/as a través de Powtoon. El resultado que obtuvo en su intervención con seis estudiantes fue satisfactorio, ya que se demostró que “la implementación de los medios de enseñanza Powtoon podría mejorar la habilidad de escritura y la actitud de los estudiantes hacia la escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje”<sup>16</sup> (Fimbriani, 2016, p. 1). Por ello, la autora recomienda su uso en la enseñanza y aprendizaje del inglés, así como en otras materias.

Geográficamente cerca, en Malasia, Binti Asmad, Md Yunus y Binti Che Nor (2018) realizaron un estudio con alumnado de 3º de Educación Primaria en el que se buscaba una mejoría de estos/as estudiantes en la asignatura de inglés. Como dicen las autoras, este idioma es el segundo más hablado en el país, pero no ocurre lo mismo en las zonas rurales –concretamente en Sabah–, donde su enseñanza supone un desafío porque la población usa a diario sus lenguas. Por ello, emplean en el aula Powtoon para enseñarles a escribir oraciones simples. Su investigación mostró “un buen resultado, especialmente al ayudar a los estudiantes de rendimiento medio y bajo a mejorar sus habilidades de escritura”<sup>17</sup> (Binti Asmad, Md Yunus y Binti Che Nor, 2018, p. 94).

---

<sup>15</sup> La investigación se desarrolló en la escuela secundaria Sekolah Menengah Atas Negeri, ubicada en Malanga, Indonesia, por lo que el curso en el que tiene lugar equivaldría a 1º de Bachillerato en España.

<sup>16</sup> Trad. de “the research findings of this research implied that the implementation of teaching media PowToon could improve the students writing skill and students attitude toward writing in teaching and learning process”.

<sup>17</sup> Trad. de “a good result especially in helping average and low achievers to upgrade their writing skills”.

---

## 2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Tanto la comparación con textos modélicos como el visionado de presentaciones animadas tienen efectos positivos en la enseñanza lingüística y, en concreto, de la escritura. No obstante, cabe investigar cuál de ambas prácticas docentes resulta más efectiva a la hora de enseñar a producir textos argumentativos, que es en lo que se centra el presente trabajo. Así pues, este estudio pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo mejora la calidad de los textos del alumnado de cada grupo tras las intervenciones didácticas (comparación con un texto modelo o visionado de una animación de Powtoon)? ¿En qué aspectos textuales se observan dichos progresos?
- 2) A la vista de estos datos, ¿cuál de las dos intervenciones resulta más efectiva para la mejora de la escritura de textos argumentativos del alumnado?

Se parte con la hipótesis de que se entiende el escrito como un conjunto y a menudo no se registran variaciones en elementos aislados del texto, sino que están relacionados entre sí. Por ejemplo, las mejoras en la puntuación pueden favorecer un avance en el nivel oracional, del mismo modo que, si no hay una introducción y conclusión claras, la estructura puede verse perjudicada, o una mayor presencia de conectores puede facilitar a quien escribe la jerarquización de los argumentos. Se considera que el efecto que van a tener ambos test va a ser mayoritariamente positivo, según se ha visto en las investigaciones citadas.

También se cree que los aspectos textuales en los que más se observe dicha mejoría tras el texto modélico sean los propios de este género argumentativo, como la claridad de la tesis y sus argumentos, lo que conllevaría un avance en la secuenciación y estructura del escrito, así como en su introducción y su conclusión. Es esperable, a su vez, que el alumnado que reciba esta intervención repare menos y obtenga peor puntuación tras el test en

los aspectos semánticos y sintácticos, ya que no hay evidencias de que el alumnado mejore estos aspectos en los estudios mencionados.

Por su parte, se espera que en el grupo que haya visto la animación de Powtoon estos avances sean en la estructura del escrito, donde se vean claramente diferenciadas sus partes, y en la calidad de los argumentos, ya que es donde más incide esta intervención. Asimismo, es posible que en los elementos en los que menos progreso haya tras el Powtoon sea en los aspectos estilísticos como la gramática, la puntuación y la ortografía, debido a que estos no se mencionan de manera explícita en el vídeo.

Por último, se cree que el método más efectivo será la comparación con textos modélicos, ya que hay más investigaciones sólidas que demuestran la eficacia del uso de modelos. Este tipo de intervención didáctica activa los mecanismos discursivos de los/as estudiantes al tener estos/as que confrontar su escrito con uno modélico, e identificar de esta forma los errores que han cometido para tenerlos en cuenta en sus posteriores textos. En definitiva, el presente trabajo parte con la hipótesis de que la respuesta a la segunda pregunta de investigación será que la comparación con textos modélicos argumentativos resulta más efectiva para el aprendizaje de este tipo textual.

---

### 3. METODOLOGÍA

El presente estudio se ha realizado en un grupo de 3º de ESO perteneciente a un instituto público de la Comarca de Pamplona, en la Comunidad Foral de Navarra, durante la estancia de la autora con motivo del periodo del Prácticum II. Se ha llevado a cabo en Classroom, plataforma escogida por el centro para mantener el contacto con el alumnado y emprender la enseñanza *on-line* durante el Estado de Alarma decretado en España a raíz de la situación socio-sanitaria vivida por la COVID-19. Por tanto, no se ha desarrollado en el aula física como tal, sino a distancia, lo que caracteriza la naturaleza de la investigación.

En cuanto a sus objetivos, este trabajo pretende dilucidar qué tipo de intervención puede serle más útil al profesorado para que el alumnado mejore en la escritura de textos argumentativos. Para ello, los/as estudiantes han elaborado dos redacciones (pre-test y post-test) con diferente temática pero con las mismas premisas en cuanto a extensión, número de argumentos o división por párrafos. Entre ambos escritos han tenido lugar dos intervenciones didácticas diferenciadas, cada una de las cuales se ha llevado a cabo en una mitad de la clase. Una parte del grupo ha tenido que comparar su primera redacción con un texto modélico [ver ANEXO I] que desarrolla el mismo tema. La otra mitad de los/as alumnos/as ha recibido como intervención didáctica una animación elaborada con Powtoon [ver ANEXO II] en la que se explican los rasgos principales y definitorios de este género textual.

El tipo de texto escogido para trabajar ha sido el argumentativo porque se ha seguido con el plan docente que tenía previsto el tutor del centro de prácticas. Es decir, la investigación se ha desarrollado inmediatamente después de que el profesor mandase a su alumnado un ejercicio de redacción de un escrito expositivo. Así pues, para que los/as alumnos/as repasasen ambos géneros y viesen con claridad las diferencias entre ambos, se ha seguido con la planificación docente y se ha trabajado el texto argumentativo tras el expositivo.

### **3. 1. Participantes**

El grupo escogido para trabajar el texto argumentativo se compone de 24 estudiantes, en concreto 14 alumnas y 10 alumnos, que estudian en el modelo lingüístico A. Por tanto, en su centro educativo reciben una enseñanza en lengua castellana y cuentan con Lengua Vasca y Literatura como asignatura. Todo el alumnado estudia lengua castellana propiamente dicha en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura durante cuatro horas a la semana; asimismo, el personal docente del resto de las materias que cursan –salvo las de otras lenguas– es para los/as estudiantes modelo del uso correcto de la lengua castellana en la lengua oral y, en menor medida, escrita.

La lengua en la que han desarrollado las tareas que son objeto del presente estudio es la castellana, la cual es la lengua materna de la mayoría del alumnado, si bien hay seis alumnos y alumnas que tienen una L1 distinta debido a su ascendencia inmigrante. De estos/as estudiantes, que tienen una buena destreza en el conocimiento y empleo del castellano, tres hablan en casa portugués, dos árabe –una de ellas también habla bereber– y uno búlgaro.

Según lo visto durante la primera semana del periodo de prácticas en el centro, este grupo destaca por ser poco participativo en el aula, por lo que las clases presenciales en este grupo de 3º se caracterizan por un perpetuo silencio únicamente interrumpido por la voz del profesor y de algunos/as estudiantes en el momento en que se les pregunta algo. Sin embargo, esta poca participación no es sinónimo de una falta de atención por parte del alumnado, puesto que en general está atento a las explicaciones y lleva al día las tareas, a pesar de que no tome parte activa en el aula. A su vez, destaca el hecho de que no hay estudiantes que interrumpen la sesión porque estén hablando o molestando al resto de sus compañeros/as. Estos/as alumnos/as poco interesados/as en la lección se limitan a estar en silencio, no tomar apuntes y estar mentalmente ausentes de la sesión, a pesar de que el profesor les anime a trabajar y atender.

Debido a las condiciones socio-sanitarias vividas en el momento del

Prácticum II, este trabajo se ha desarrollado mediante el envío de dos tareas de expresión escrita por medio de la plataforma Classroom<sup>18</sup>. Previamente a estas, se han planteado tres tareas con el objetivo de colaborar con el centro para poder seguir llevando a cabo las prácticas, así como para conocer cómo respondía el grupo de estudio a este aprendizaje virtual. La expectativa inicial que se tenía a la hora de desarrollar este trabajo telemático era que el grupo iba a funcionar de forma similar a como lo hacía presencialmente. Esto es, que iba a haber personas que siguieran la docencia de manera constante y elaborasen todas las tareas, así como que iba a haber otras que trabajasen de manera irregular o no lo hiciesen nunca.

Tanto el pre-test como el post-test fueron realizados por 16 estudiantes cada uno, pero solamente se han considerado para el estudio si el/la estudiante ha realizado ambos y no si solo ha hecho un texto, porque es necesario comparar ambos para estudiar sus diferencias y responder así a las preguntas de investigación iniciales. El número resultante son 13 personas que realizaron ambos textos, pero finalmente se va a contabilizar el trabajo de 12 (11 chicas y 1 chico) por detectar en el primer escrito de un estudiante plagio de un artículo de internet. Así, de los/as 12 alumnos/as estudiados/as, seis tuvieron de test la comparación de su escrito anterior con uno modélico y el resto recibió la animación con Powtoon.

### **3. 2. Instrumentos de investigación**

En cuanto a los instrumentos que ha requerido este estudio, en primer lugar cabe señalar que ha sido primordial el uso de un ordenador con acceso a Internet, dado que se ha tenido que realizar de manera telemática mediante Classroom. Como se ha dicho anteriormente, en esta plataforma se han planteado dos ejercicios para la investigación, en los que ha sido necesario

---

<sup>18</sup> Hay que mencionar que en un primer momento se pensó en realizar las intervenciones y las sesiones dedicadas a la escritura de los textos por videoconferencia para intentar mitigar la problemática que supone no poder controlar si el alumnado ha tenido en cuenta la intervención didáctica. No obstante, finalmente no se hizo así porque se tendría que realizar con el móvil al no contar con el equipo técnico idóneo. Esto planteaba que no se pudiera compartir la pantalla del ordenador con los/as estudiantes para guiarles en la explicación, ni ver si estaban atendiendo, a la vez que posibilitaba que hubiera más fallos técnicos que dificultasen la conexión.

crear sendos Documentos de Google para enviar al alumnado. Asimismo, entre estas actividades se han llevado a cabo dos intervenciones didácticas que han requerido de instrumentos de investigación diferenciados.

Por un lado, para quienes la intervención didáctica ha consistido en la comparación con un texto modélico, los materiales utilizados han sido el ordenador y el Documento de Google que los/as estudiantes han consultado [ver ANEXO I]. Por su parte, ha sido necesario elaborar el vídeo que la mitad de la clase ha visto antes de realizar el segundo texto argumentativo. Los materiales que se han requerido para ello han sido el ordenador, el programa Powtoon y la red social Youtube, la cual se ha empleado tanto para ver vídeos tutoriales acerca de cómo utilizar Powtoon, como para colgar el vídeo que los/as alumnos/as han tenido que reproducir [ver ANEXO II].

Asimismo, para ver los cambios que se han producido entre un escrito y otro y dilucidar cuál de las dos intervenciones didácticas resulta más efectiva, se han evaluado quince elementos en los dos textos siguiendo una rúbrica de evaluación [ver ANEXO III]. Esta cuantifica en una escala de 1 (muy mejorable) a 4 (muy bien) –pasando por 2 (bien) y 3 (mejorable)– el nivel de logro alcanzado por el alumnado en el pre-test y el post-test en cada uno de los ítems. Mediante la puntuación total obtenida tras su suma, se ha podido comparar la calidad del primer y del segundo texto en su conjunto para ver qué intervención didáctica ha resultado más efectiva. Estos son los quince elementos analizados:

i. Cumplimiento de los objetivos de la actividad

Este ítem valora el grado en el que en el texto se cumplen las premisas establecidas, dentro de lo que se cuenta que tenga la extensión indicada de, al menos, 200 palabras; así como si aparece o no de forma clara la intención comunicativa propia del género argumentativo.

ii. Tesis

Dado que el género trabajado en este estudio es el argumentativo, la tesis constituye uno de los elementos más importantes del texto al ser donde



el/la autor/a muestra más concretamente su posición respecto al tema. Por ello, este ítem vale el doble<sup>19</sup> y se podrá obtener en él hasta una puntuación de 8 al considerarse fundamental en este tipo textual. Así pues, se valorará la claridad con la que quien escribe se posiciona.

iii. Argumentos

Al igual que el elemento anterior, construir argumentos de calidad es esencial en los textos argumentativos, por lo que este apartado tiene también una puntuación doble. Se estudiará, por tanto, el número de argumentos diferentes que hay en el texto, en el que se pedía un mínimo de tres, así como si se aportan contra-argumentos que refuercen la posición del/la autor/a.

iv. Introducción y enfoque del tema

Este elemento tiene en cuenta si en la redacción hay un párrafo introductorio en el que se enuncia el tema del que se va a hablar, así como si se mencionan en él los puntos principales a discutir en la argumentación o si, por el contrario, no hay dicha introducción.

v. Conclusión

Del mismo modo que es importante enfocar el tema tratado al principio del texto, también lo es volver a recoger al final la posición del/la escritor/a a modo de conclusión. En esta conclusión final se puede encontrar la tesis si esta es inductiva, o se puede parafrasear si es deductiva –e incluso encuadrada– y ya se ha mencionado anteriormente. Por tanto, se valorará en este ítem si la conclusión deja al/la lector/a con una idea clara de la opinión de quien escribe o si la redacción no cuenta con este párrafo final.

vi. Estructura

Introducción, desarrollo y conclusión es la estructura que está marcada para la escritura de este tipo textual, por lo que se va a tener en cuenta si quien

---

<sup>19</sup> Tanto en *Tesis* como en *Argumentos* la puntuación que puede obtener el alumnado es el doble que en otros ítems, hasta un máximo de ocho, debido a la importancia que estos elementos tienen en los textos argumentativos (Camargo, Caro y Uribe, 2012, y Melero y Gárate, 2010).

escribe ha dividido su redacción de esta forma o si no lo ha hecho y los párrafos no reflejan la estructura marcada. Asimismo, se tendrá en cuenta si esta estructura resulta clara y está bien organizada.

vii. Párrafos

Teniendo en cuenta esta estructura marcada, en este elemento se va a valorar si el texto cuenta con una división de párrafos apropiada. Es decir, si quien escribe distribuye el escrito en párrafos que no son demasiado largos y por tanto son regulares o si, por el contrario, son irregulares.

viii. Secuenciación

Esta organización del texto se va a estudiar respecto a si se desarrollan mediante un orden lógico los argumentos principales y las ideas secundarias que quien escribe utiliza para reforzar su tesis.

ix. Nivel oracional

Para conseguir este orden lógico y organización entre párrafos, así como entre ideas en un mismo párrafo, es necesario que el nivel oracional esté bien desarrollado y haya variedad en el tipo de oraciones empleadas. También se tendrá en cuenta si el estilo de las oraciones es segmentado o no, es decir, si el texto se compone de una sucesión de oraciones cortas sin nexos o no. Por lo tanto, se valorará que el texto no se componga únicamente de oraciones simples, sino que también tenga oraciones subordinadas relativas, adverbiales, coordinadas, yuxtapuestas, etc.

x. Conectores

Las diferentes oraciones en las que se encuentran los argumentos que el/la escritor/a desarrolla en su texto se unen mediante marcadores y conectores discursivos que jerarquizan las ideas y les dan un orden. Así, en este apartado se valora la variedad que hay en estos conectores y la eficacia con la que guían o no al/la lector/a en su lectura mostrando la relación que hay entre sus partes. Por ejemplo, al introducir diferentes argumentos se valorará el orden que se marque con conectores como “en primer lugar”, “por un/otro

lado”, “por su parte”, etc.; así como “en definitiva” o “en resumen” para recoger lo dicho.

xi. Precisión y riqueza léxica

En este apartado se va a tener en cuenta si el escrito presenta una variedad de léxico preciso y propio del tema que se está tratando, así como si se usan sinónimos que aporten riqueza léxica. También se va a investigar si no existe o es poco frecuente la aparición de esta precisión léxica y, por el contrario, abundan las palabras baúl, las expresiones coloquiales e incluso los vulgarismos. En este caso, se valorará el empleo de léxico propio del acoso escolar, donde es pertinente hablar en concreto del contexto en el que se produce, cuáles son sus agentes (escuela, clase, grupo de amigos, docentes, familia, etc.) y qué medidas tomar; y la ropa de marca, en la que tiene cabida la comparación con ropa más barata, hablar de los sentimientos que produce consumir este tipo de prendas, ventajas o desventajas que puede presentar respecto a su calidad, etc.

xii. Gramática

Dado que se busca la calidad de los escritos no solo en el contenido sino también en la forma, se va a estudiar que no se cometan errores gramaticales, por lo que se van a cuantificar estos fallos. Se va a medir si el alumnado escribe adecuadamente las formas verbales o yerra en ellas, si incluye abreviaturas inadecuadas o si comete errores de concordancia. En estos se va a tener en cuenta si se trata de fallos graves, como no respetar la concordancia de género y número entre sujeto y verbo o entre sujeto y sus complementos, considerando el resto de errores de concordancia que puedan surgir como no graves.

xiii. Ortografía

En esta calidad estilística también se van a tener muy en cuenta los errores ortográficos que el/la alumno/a cometa. Por un lado están los referidos al uso de las reglas de la tilde, en el que se va a medir si quien escribe distingue debidamente o no entre agudas, llanas y esdrújulas, si emplea o no la

tilde diacrítica y si la pone o no en los monosílabos cuando no debe hacerlo. Por su parte, el resto de reglas ortográficas no referidas a la tilde también se van a cuantificar, pero no se van a hacer de la misma manera dependiendo de si son más o menos graves. Esto es, se entiende como fallos graves de ortografía el mal uso de la h y la confusión entre ll/y, b/v, g/j, por qué y porque, sino y si no, a ver y haber, etc. Sin embargo, se consideran errores que no son graves la no aplicación de las reglas de las mayúsculas, así como que falten o sobren letras en una palabra u oración o que el/la autor/a separe o junte palabras erróneamente.

#### xiv. Puntuación

Al igual que el apartado anterior, en este se tiene en cuenta la calidad estilística del escrito, por lo que se califica dependiendo de las faltas de puntuación que el/la estudiante comete. Por ello, en este ítem también se ha diferenciado entre errores graves, como incluir coma entre sujeto y verbo o entre complemento directo e indirecto, y otros que no lo son tanto: exceso de comas, falta de punto en las abreviaturas, falta de coma tras conectores o incisos explicativos, falta de punto al final del párrafo u oración, uso incorrecto de coma, punto y coma, puntos suspensivos, paréntesis, comillas, etc.

#### xv. Cohesión y coherencia

Este ítem valora la calidad del escrito respecto a si el/la autor/a ha incluido en él contradicciones o repeticiones innecesarias que le restan coherencia y hacen ver que ha faltado planificación antes de empezar a redactar. Asimismo, en este elemento se tiene en cuenta si está cohesionado en su conjunto de manera que quien lee el texto comprende su sentido global de manera clara o, por el contrario, lo hace con esfuerzo o no llega a comprenderlo.

### **3. 3. Procedimiento**

Dado que esta investigación se ha realizado durante el periodo de prácticas, era necesario que se enmarcase en la planificación que el tutor del centro tenía, por lo que el género argumentativo se ha trabajado mediante las

intervenciones propuestas después de que el alumnado realizara un texto expositivo, como estaba previsto. De este modo, los/as alumnos/as han podido ver de manera más clara las diferencias entre el género expositivo y el argumentativo.

La primera de las tareas del estudio (pre-test) fue enviada al alumnado a través de Classroom el 3 de abril y consistió en la elaboración de un texto argumentativo en el que el/la autor/a dejase clara su postura respecto al acoso escolar. Las únicas instrucciones que recibieron los/as estudiantes fueron que dicho escrito debía tener, al menos, 200 palabras divididas en tres párrafos o más, los correspondientes a la introducción, el cuerpo del texto y la conclusión; así como que tenían que incluir en ellos por lo menos tres argumentos diferentes. Las mismas premisas recibieron en la segunda tarea (post-test), publicada el 23 de abril, en la que tenían que posicionarse a favor o en contra de la ropa de marca.

La primera tarea de escritura fue enviada de la misma forma a los 24 estudiantes; sin embargo, para el envío de la segunda se diferenciaron dos grupos, cada uno con 12 alumnos y alumnas. Cada uno de estos grupos recibió antes de realizar el post-test una intervención didáctica distinta (test). Este test consistió en un grupo en la comparación por parte de cada estudiante de su pre-test con un texto modélico, mientras que en el otro este test fue el visionado de un vídeo hecho con Powtoon con indicaciones acerca de la elaboración del tipo de texto argumentativo.

Para garantizar la objetividad del estudio, se trató de equilibrar los grupos para que tuvieran un nivel académico similar, para lo que se tuvo en cuenta la calificación obtenida en las tres actividades de Classroom anteriores al estudio. Esta división fue considerada adecuada por el tutor del centro de prácticas, quien poseía mayor conocimiento del nivel académico de su grupo, antes de que se publicasen los ejercicios. Por ello, después de que el tutor aprobara esta división de la clase, se elaboraron estas dos intervenciones didácticas, que contaban con la misma premisa y fueron mandadas a 12 estudiantes cada una.

### **3. 4. Análisis de datos**

El análisis que se ha llevado a cabo para este estudio se ha hecho siguiendo la rúbrica de evaluación anteriormente comentada. En primer lugar, se han volcado todos los textos elaborados por el alumnado en sendos Documentos de Word clasificados dependiendo de si pertenecían al pre-test o al post-test, así como de la intervención didáctica empleada en cada caso. Después, se han impreso todos los escritos manteniendo su formato original y se ha procedido a su evaluación. Asimismo, se ha imprimido una rúbrica por cada estudiante, 12 en total, para indicar en cada una la puntuación obtenida por esa persona en cada ítem respecto a ambos textos.

De esta forma, se han leído de seguido primero los escritos argumentativos referidos al acoso escolar de manera individual y se ha anotado la puntuación obtenida en cada elemento de la rúbrica, así como la suma total. Una vez evaluados todos los pre-test, se ha llevado a cabo el mismo procedimiento con las redacciones acerca de la ropa de marca, en los que se han leído y evaluado en primer lugar las realizadas tras ver el vídeo de Powtoon y luego las que tenían como test la comparación con el texto modélico. La evaluación de ambos escritos se ha notado en la misma rúbrica pero en diferentes colores.

Además de esta primera lectura de ambos textos se han realizado dos más en jornadas distintas para que la evaluación fuese lo más objetiva posible. Por ello, si bien la primera lectura de los pre-test se ha hecho por orden de lista, la segunda ha sido comenzando por el final de la lista, y la tercera por el medio. Por su parte, la segunda evaluación de los post-test se ha hecho primero de los textos realizados tras la comparación con el modelo, y en la tercera lectura se ha combinado el análisis de estos textos con los hechos tras el vídeo de Powtoon. En esta segunda y tercera revisión se han anotado de nuevo en sus respectivos colores los resultados de cada ítem, tras lo que se ha averiguado la media de la puntuación obtenida en cada uno. Con esta metodología se ha intentado que el registro fuera lo más objetivo posible mitigando factores externos que pueden afectar a la evaluación como el orden en que se leen los textos o circunstancias de la autora que pueden influir en

una jornada en concreto.

Por último, para ver estos datos de forma clara y poder trabajar con ellos más fácilmente, se ha elaborado una tabla en un Documento de Word en la que se ve lo obtenido por los/as alumnos/as en cada ítem [ver ANEXO IV]. De este modo se pueden comparar los elementos y observar si su puntuación ha mejorado tras el test, para responder así a la pregunta de investigación acerca de qué intervención didáctica es más efectiva para aprender a escribir textos argumentativos en Secundaria.

## **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos, tras estudiar todos los textos siguiendo la rúbrica de evaluación, revelan que ninguna de las dos intervenciones didácticas llevadas a cabo con el alumnado ha conllevado cambios tan significativos como para afirmar con certeza que una sea más efectiva que otra para que los/as alumnos/as aprendan a escribir el género argumentativo. La desviación estándar de la diferencia de cada persona es muy alta y la muestra de la investigación es muy pequeña (doce estudiantes), por lo que no se pueden extraer conclusiones válidas debido a la gran variabilidad entre los sujetos, como se comentará en el siguiente apartado.

Cabe señalar, no obstante, que hay mejoras importantes entre el pre-test y el post-test en cada uno de los grupos en seis ítems diferentes de los quince analizados. También se debe mencionar que en los segundos textos hay siete elementos que empeoran en el grupo del texto modélico –si bien otros dos se mantienen igual– mientras que este número se eleva a nueve en el grupo del vídeo de Powtoon. A continuación se presentan cuáles han sido estas variaciones y los aspectos concretos de los textos del alumnado en los que se han visto.



#### 4. 1. Resultados del grupo A (intervención con texto modélico)

	PRE-TEST						POST-TEST					
	A. 1	A. 2	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6	A. 1	A. 2	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6
<i>Objetivos</i>	4	3,6	4	4	3,6	2,3	4	4	4	4	3,3	4
<i>Tesis</i>	8	6,6	6,6	8	5,3	5,3	7,3	8	6,6	7,3	6,6	4
<i>Argumentos</i>	7,3	6,6	4,6	7,3	6	4	6,6	7,3	7,3	6,6	6	6
<i>Introducción</i>	4	3,3	3,6	4	3	3,3	4	4	3,6	2,3	1	4
<i>Conclusión</i>	3,3	1,3	3,6	4	1,3	3	3	4	3	3,6	2,3	1
<i>Estructura</i>	3,3	2	4	4	2	3	3,3	4	3	2,6	2	2
<i>Párrafos</i>	2,3	2	3	2,6	2,6	2	2,3	3,3	1,3	1	2	2
<i>Secuenciación</i>	3,6	3,6	2,6	4	3,3	2	3,3	3,6	3,6	3,6	3,3	3,6
<i>Nivel oracional</i>	4	3	3	1,6	3	2,6	3,6	3	1	2	3,3	3,3
<i>Conectores</i>	3,6	2,3	2,6	2	3	2,6	4	2,6	2,3	2,6	2,6	1
<i>Precisión léxica</i>	3,3	3	1,6	3	3,6	2,6	2,6	2,3	3,6	3	3	3
<i>Gramática</i>	2	2,3	2,3	1	1	2,6	2,6	3,6	3,6	1,6	2,6	1
<i>Ortografía</i>	3	3,6	1,6	1	3	1	2	2,3	2,6	2	2,3	2
<i>Puntuación</i>	2,3	3	2,3	1,6	2,6	2,3	2,6	2,3	1	2	1	1,6
<i>Cohesión/ coherencia</i>	3	3,3	3,3	3,6	3	2	3,3	2,6	2,3	3,3	3	2
<i>Total (de 68)</i>	57	49,5	48,7	51,7	46,3	40,6	54,5	56,9	48,8	47,5	44,3	40,5

**Tabla 1.** Comparativa por estudiante e ítem del resultado obtenido en sus textos.

	<u>MEDIA</u>		<u>DIFERENCIA</u>	<u>% DE MEJORA</u>	<u>DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LA DIFERENCIA DE CADA ESTUDIANTE</u>
	<u>PRE-TEST</u>	<u>POST-TEST</u>			
<i>Objetivos</i>	3,58	3,88	0,30	8,37	0,72
<i>Tesis</i>	6,63	6,63	0	0,00	1,12
<i>Argumentos</i>	5,96	6,63	0,67	11,17	1,42
<i>Introducción</i>	3,53	3,15	- 0,38	- 10,85	1,18
<i>Conclusión</i>	2,75	2,81	0,06	2,42	1,60
<i>Estructura</i>	3,05	2,81	- 0,24	- 7,65	1,24
<i>Párrafos</i>	2,41	1,98	- 0,43	- 17,93	1,13
<i>Secuenciación</i>	3,18	3,5	0,32	9,95	0,80
<i>Nivel oracional</i>	2,86	2,7	- 0,16	- 5,81	0,97
<i>Conectores</i>	2,68	2,51	- 0,17	- 6,21	0,81
<i>Precisión léxica</i>	2,85	2,91	0,06	2,34	1,05
<i>Gramática</i>	1,86	2,5	0,64	33,93	1,17
<i>Ortografía</i>	2,2	2,2	0	0,00	1,11
<i>Puntuación</i>	2,35	1,75	- 0,6	- 25,53	0,81
<i>Cohesión/ coherencia</i>	3,03	2,75	- 0,28	- 9,34	0,49
<i>Total (de 68)</i>	48,96	48,75	- 0,21	- 0,44	4,06

**Tabla 2.** Diferencia entre las medias, porcentaje de mejora y desviación estándar en cada aspecto analizado en el grupo A.

#### 4. 1. 1. Elementos en los que ha habido mejora

Las seis alumnas que han recibido como intervención didáctica la comparación de su primera redacción con un texto argumentativo modélico de la misma temática han progresado en el aspecto gramatical más que en otros. Esto es, el ítem *Gramática* ha mejorado en el post-test un 33,93%<sup>20</sup> respecto al pre-test, lo que supone que cinco de estas seis alumnas han perfeccionado

<sup>20</sup> Los porcentajes de mejora que aparecen en este apartado de Resultados y discusión han sido calculados dividiendo la cifra resultante de la diferencia entre ambos textos entre la cifra inicial, en este caso el pre-test. Es por esto por lo que hay porcentajes superiores al 100%.

este elemento de manera muy significativa, en concreto entre un 160 y 30%. En cuanto a los avances concretos que estas estudiantes han tenido, se observa en los segundos escritos que, si bien siguen cometiendo errores gramaticales, no hay fallos graves de concordancia como estos del primer texto: “Las personas (...) no paga”, “el que está sufriendo (...) somos nosotros” o “las tendencias es”.

Esto puede deberse a que, al haber tenido que releer su pre-test para compararlo con el modelo, las alumnas se han dado cuenta de los errores de concordancia, sobre todo de número, que habían cometido y que después han corregido en el post-test. Se corrobora en este aspecto lo que Coyle y Cánovas Guirao (2019) ya advertían, esto es, que la comparación con el modelo propicia una reflexión lingüística personal por parte del alumnado en la que pueden identificar sus errores y la forma correcta de escribirlos.

No obstante, en el post-test sigue habiendo, en menor medida, errores en el uso del número en estas formas verbales como en “estos últimos años han habido alrededor de 5000 nuevos casos” o en el tiempo verbal empleado como en “cada vez que algo se pone de moda, estas empresas harán”. Dichos fallos estarían relacionados con el influjo de la lengua oral, donde se puede oír a hablantes decir “han habido”, así como a que quien escribe no domina la lengua castellana por ser su L2, ya que una de las alumnas de este grupo es brasileña y el portugués es su lengua materna.

El segundo aspecto que ha experimentado más mejoría, en concreto un 11,17%, ha sido *Argumentos*, en el que han progresado significativamente tres alumnas (entre un 58,69% y un 10,60%), mientras que otras dos han empeorado un 9,58% cada una y otra se ha mantenido en la misma puntuación. En este aspecto, quienes han mejorado respecto al pre-test han incluido en el segundo escrito más argumentos y de mayor calidad, e incluso han aportado un contra-argumento. Cabe señalar que en los primeros escritos de este grupo se han contabilizado hasta ocho argumentos diferentes, número que se ha incrementado hasta once en los segundos. Asimismo, se han registrado casos de contra-argumentación tanto en los pre-test como en los post-test. Por sujetos, tres alumnas se han mantenido en el número de

argumentos que hay en sus textos, cinco cada una, mientras que las otras tres han aumentado: dos estudiantes han elevado el número de dos a cuatro y la tercera de tres a cuatro.

Se entiende que la mejora en este elemento se debe a la intervención didáctica, ya que las alumnas han podido comparar sus primeros textos con el modelo y darse cuenta de más tipos de argumentos con los que reforzar su tesis, como los de datos, autoridad, ejemplificación, sentir general de la sociedad, contraste, o causa-consecuencia, alguno de los cuales han incluido en el segundo texto. Estos son los tipos de argumentos y las veces que han aparecido en el conjunto de los textos de este grupo:

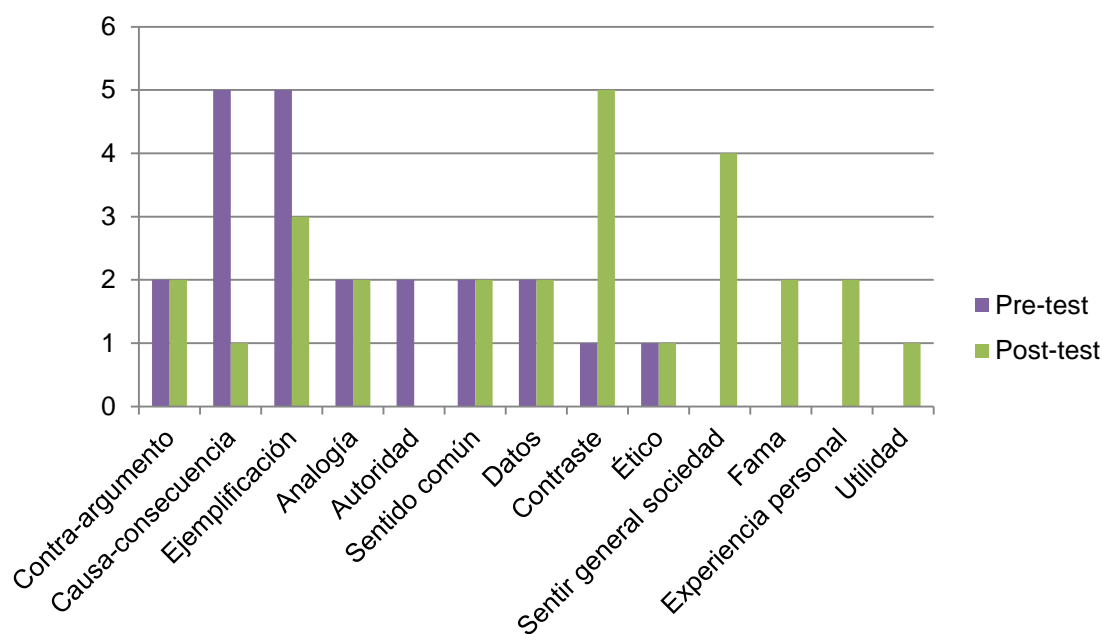


Gráfico 1. Tipos de argumentos escritos por el grupo A.

La mejora en la calidad de los argumentos ha hecho que la *Secuenciación* de los post-test también progrese (un 9,95%). Concretamente, este ítem ha mejorado en dos de las alumnas (80% y 38,46%), mientras que en otras dos se ha mantenido igual y ha empeorado levemente en las dos restantes (10% y 8,33%). Se trata de dos elementos que han mejorado de manera paralela gracias a la intervención, por lo que se ve que el modelo ha servido a las estudiantes como guía a la hora de jerarquizar los distintos argumentos principales e ideas secundarias que aportan.

Esta relación entre los ítems se observa en que dos alumnas de las tres que habían progresado en *Argumentos* también lo hacen en *Secuenciación*, si bien la tercera se mantiene igual, como también lo hace quien no había variado en el primer aspecto. Del mismo modo, las dos que empeoraban en el primer elemento también lo hacen en el segundo en un porcentaje muy similar. Dicho vínculo ya aparece en el Marco teórico, donde se menciona que Melero y Gárate (2010) hablan de la necesidad de que los/as escritores/as ordenen y conecten las opiniones e ideas que suelen estar dispersas en la mente.

Estos cambios son muy significativos en una alumna en la que este elemento ha mejorado un 80% porque ha pasado de un pre-test en el que no hay jerarquía entre sus escasos argumentos –que han progresado un 50%– a un post-test donde en primer lugar da una visión general de los argumentos introduciendo la discusión para luego desarrollarlos uno a uno. Por tanto, las alumnas en las que la mejora en *Argumentos* ha sido significativa también lo ha sido en *Secuenciación*, y en las que ha habido un empeoramiento leve o apenas ha variado en el primero ha ocurrido de la misma forma en el segundo. Así pues, se considera que esta mejora también se ha producido por la intervención didáctica, ya que las autoras han podido ver cómo se secuencia jerárquicamente estos argumentos e ideas.

En cuanto al *Cumplimiento de los objetivos de la actividad*, este ítem ha mejorado de media un 8,37%. Lo ha hecho más concretamente en dos de las seis alumnas del grupo (73,91% y 11,11%), ya que tres han obtenido tanto en el pre-test como en el post-test la máxima puntuación y otra de ellas ha empeorado de forma leve (un 8,33%). En este último caso, no estaba clara la intención comunicativa, lo que sí ocurría en el primer texto mediante la inclusión del lector con el plural globalizador “nosotros”.

Por su parte, las alumnas que han mejorado han obtenido en el post-test la máxima puntuación porque se ha cumplido totalmente con las premisas añadiendo aspectos que antes no aparecían como llegar a la extensión indicada o que en el texto apareciera clara la intención comunicativa, lo que no ocurría en el pre-test. Esto se debe a la comparación con el texto modélico, ya que en dos de los seis casos se ha conseguido clarificar por completo este

elemento, así como en las alumnas que ya lo habían hecho bien en el primer texto se ha ratificado que debían seguir haciéndolo así y han sacado de nuevo la máxima puntuación en el segundo texto.

En menor medida, mejoran en el post-test de este grupo, aunque de forma leve, la *Conclusión* (un 2,42%) y la *Precisión léxica* (un 2,34%). Esto se debe, en el primer elemento, a la mejora significativa de dos alumnas (207,69 y 76,92%), ya que el resto empeora, en un caso bastante (un 66,67%) y en los demás de forma leve (16,66%, 10% y 9,09%). Se podría decir que en el final de los segundos textos aparece la conclusión de manera menos clara que en los primeros en aquellas personas cuya primera conclusión ya era efectiva y, al compararlo, pueden no haberse percatado de la similitud entre ambas formas correctas de hacerlo.

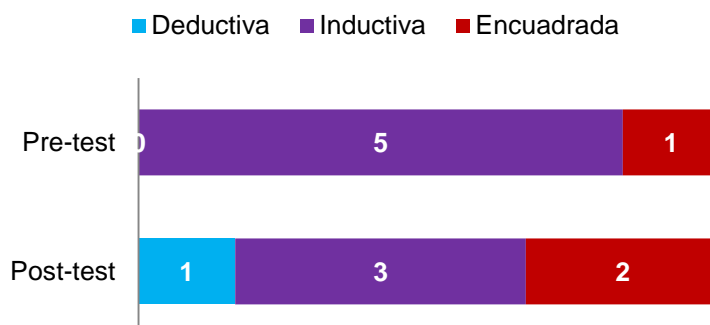
Por su parte, esto parece haber tenido el efecto contrario en las alumnas que no tenían claro cómo cerrar su primer escrito, por lo que ver la manera de hacerlo en el modelo les ha servido para mejorar de forma muy notable este aspecto en el post-test. Concretamente, las alumnas que han mejorado han pasado de que en su primer texto no hubiera conclusión a que en el segundo esta apareciera de forma clara recogiendo la tesis, en su caso, o se dejase intuir un último párrafo conclusivo.

Algo parecido ha ocurrido en *Precisión y riqueza léxica*, donde se ha visto una mejora en dos alumnas (125 y 15,38%), mientras que este elemento no ha variado en una estudiante y ha empeorado en otras tres (23,33%, 21,21% y 16,66%). Es posible que la comparación con el modelo haya ayudado a las alumnas que no tenían claro este apartado en el pre-test a fijarse en el léxico empleado y cuidarlo evitando las palabras baúl e incluyendo sinónimos como “ropa” y “prenda” o “pienso” y “considero”. Así, esta progresión puede verse en que una misma alumna pasa de emplear con frecuencia “algo” en el primer texto a evitarlo en el segundo y a utilizar léxico preciso mediante adjetivos como “absurdo”, “abstracto” y “aleatoria”, con los que califica a la moda para introducir el tema de la ropa de marca.

#### 4. 1. 2. Elementos en los que no ha habido cambio

A diferencia del grupo en el que la intervención didáctica ha sido el vídeo de Powtoon (véase apartado 4. 2.), en este ha habido dos elementos que no han experimentado ningún cambio en la media del post-test respecto al pre-test: *Tesis* y *Ortografía*. Sin embargo, todo el grupo ha variado en este segundo elemento y cinco de las seis alumnas lo han hecho en el primero. En *Tesis*, dos estudiantes han mejorado (24,52% y 21,21%) mientras que otras tres han empeorado (dos de ellas un 8,75% y la tercera 24,52%), lo que supone que en la media del grupo este ítem no haya variado. Particularmente, en las personas que han mejorado lo ha hecho porque la opinión principal de la autora aparece de forma más clara en el texto.

Esto ocurre al revés en las estudiantes que empeoran, ya que en sus primeros escritos obtienen la máxima puntuación –dos alumnas– o la tesis presenta una afirmación acerca de qué opinan sobre el tema, lo cual aparece de forma menos clara en sus segundos textos. Por tanto, se puede ver que la intervención didáctica hace que este aspecto mejore en las personas que en un primer momento no lo tenían consolidado y empeore de forma leve o se mantenga en quienes la tesis ya era clara al principio. El gráfico 2 muestra los tipos de tesis encontrados en los diferentes textos del grupo, donde se puede ver que hay más variedad. En concreto, tres alumnas en las que era inductiva en el pre-test y otra en la que era encuadrada se mantienen del mismo modo en el post-test. El cambio se produce en las dos estudiantes restantes: una pasa de escribir una tesis inductiva a otra deductiva y en la otra pasa de ser inductiva a encuadrada.



**Gráfico 2.** Tipos de tesis de los escritos del grupo A.

En *Ortografía*, la mitad del grupo mejora y la otra mitad empeora. Las mejoras más significativas se dan en dos alumnas que progresan un 100% cada una, ya que ambas pasan de cometer errores ortográficos graves como “a mandado” o “ha día de hoy” a que la puntuación que obtienen sea por acumulación de fallos que no son graves. Por su parte, la otra alumna que mejora lo consigue en un 62,5%, puesto que comete menos errores; y las alumnas que empeoran lo hacen en porcentajes similares (36,11%, 33,33% y 23,33%). El empeoramiento se da por una mayor acumulación de fallos no graves al no poner mayúsculas en nombres propios como “chanel” o “dolce&gabbana”, a la confusión entre letras al escribir “hoy un día” en lugar de “hoy en día” o a fallos reiterados en el uso de la tilde.

Esto se debe, probablemente, a factores externos a la intervención didáctica como que, al tener que repetir la tarea, las estudiantes dediquen menos tiempo a repasar el texto o pongan menos empeño en el estilo, ya que habían demostrado en la primera redacción que conocen las reglas ortográficas. El alumnado, por tanto, deja un poco de lado uno de los procesos fundamentales en la escritura de un texto, la revisión, como se describe en el modelo de Flower y Hayes (1980).

#### 4. 1. 3. Elementos en los que se ha empeorado

Respecto a los elementos que empeoran en el post-test, el que más lo hace de media es *Puntuación*, donde hay dos personas que mejoran levemente (25 y 13,04%) y cuatro que fallan en sus segundos textos entre un 23,33% y un 61,53% más que en los primeros. En los casos en los que más se ha empeorado ha sido porque han colocado coma entre sujeto y verbo, lo cual no habían hecho en el pre-test (“los privilegios que algunos se permiten tener, impiden que esto”) o porque había en el texto errores graves de puntuación como no incluir en un párrafo de ocho líneas ningún punto. Por su parte, las alumnas que han empeorado en menor medida lo han hecho por acumulación de fallos no graves como colocar comillas en los nombres propios (“Desigual” o “Nike”) o acabar un párrafo con puntos suspensivos.

Como ocurría con *Ortografía*, este empeoramiento no se deriva de la



intervención didáctica, ya que las alumnas habían demostrado en el pre-test conocer las reglas de puntuación al no cometer muchos errores, ninguno de ellos grave. Por ello, se considera que este empeoramiento puede deberse a que en este segundo texto no han repasado y han cuidado menos su redacción, probablemente debido al desinterés o al cansancio que han sentido al hacer esta segunda tarea de escritura.

El segundo elemento que más ha empeorado, un 17,93%, es *Párrafos*, en el que dos estudiantes han permanecido igual y otra ha mejorado significativamente (65%) al pasar de escribir un pre-test en el que los párrafos eran muy irregulares y alguno de ellos demasiado largo a un post-test donde la extensión de los párrafos es bastante regular. No obstante, el resto de alumnas ha empeorado considerablemente, entre un 23,07% y un 61,53%, ya que sus textos han pasado de ser bastante regulares a irregulares al incluir párrafos de apenas dos líneas junto a otros de ocho. De nuevo, se entiende que esto se debe a factores ajenos a la intervención con el modelo, en el que la extensión de los párrafos era regular y no demasiado larga. Uno de estos factores podría ser que el alumnado ha dedicado menor esfuerzo en cuidar la redacción debido a la falta de interés y a que la tarea le ha resultado repetitiva.

El resultado obtenido en este ítem está relacionado con lo observado en *Estructura*, que empeora un 7,65%, ya que cuatro alumnas experimentan el mismo cambio en ambos elementos. Así, dos estudiantes que habían mejorado o no variado en *Párrafos*, respectivamente, lo hacen del mismo modo en *Estructura*. Por su parte, empeoran dos estudiantes (un 35 y 25%) que ya lo habían hecho en el anterior ítem, mientras que una estudiante que antes no había cambiado ahora empeora un 33,33% y otra en la que la puntuación en *Párrafos* había descendido ahora no cambia. Los errores que se dan en este grupo en *Estructura* se deben a que en el post-test la estructura se refleja de manera menos clara que en el pre-test o porque en el segundo texto no se incluye la introducción al tema, que sí estaba en el primero.

Por tanto, este empeoramiento no se relaciona con la comparación con el texto modélico, sino que se debe, más bien, como en los casos anteriores, a una menor atención y un menor cuidado en la escritura por parte del alumnado

en el post-test, ya que los elementos ya estaban muy bien definidos en el pre-test.

En *Introducción y enfoque del tema* hay dos personas que no varían –y obtienen la máxima puntuación en ambas redacciones– y otras dos que la aumentan un 21,21% cada una, ya que en el segundo texto se comentan los puntos principales a discutir además de solo mencionar el tema, como se hacía en el primero. Sin embargo, hay dos alumnas que empeoran significativamente en este elemento (66,66 y 42,5%), lo que hace que la media del grupo sea en este caso menor. Los errores que se dan en sus textos son, fundamentalmente, pasar de tener un párrafo introductorio en el pre-test a no tenerlo en el post-test, o que se incluya en el primero la discusión sobre el tema y luego simplemente se mencione. Se considera que el empeoramiento es atribuible, de nuevo, a factores externos como la repetición de la tarea, que ha hecho que se cuide menos el nuevo texto, y no tanto a que las alumnas no conozcan estas características o a que la intervención didáctica no haya sido efectiva en este aspecto.

En un porcentaje similar (6,21 y 5,81%) las estudiantes han empeorado en *Conectores y Nivel oracional*, respectivamente. En el primero de estos elementos, la mitad del grupo mejora (entre un 30% y un 11,11%), mientras que la otra mitad empeora en un porcentaje mayor, entre 61,53 y 11,53%. En concreto, los fallos que se registran se dan porque quien escribe pasa de incorporar marcadores discursivos en el pre-test a que en su post-test no haya ninguno de estos conectores; así como que haya menos variedad o incluso alguno de ellos esté mal empleado, como “por otro lado”, que se escribe al inicio de párrafo con el sentido de “por ello” o “por lo tanto”. Además de un menor número de conectores, en estos segundos textos ha habido errores a la hora de escribirlos, como “en mi parecer” en lugar de “a mi parecer” al inicio de la oración.

En este caso, se considera que los progresos que han experimentado las alumnas se deben a la intervención didáctica, ya que, gracias al texto modélico, se han dado cuenta de los marcadores que se emplean, alguno de los cuales usan en sus textos. Por el contrario, los fallos registrados en las

personas que empeoran en este ítem no son atribuibles a la intervención, sino más bien a que el alumnado ha dedicado menos tiempo a elaborar este segundo texto frente al primero, lo que ha provocado descuidos como los mencionados.

En cuanto a *Nivel Oracional*, hay una alumna que no ha experimentado variación en sus textos, mientras que tres han mejorado (entre un 26,92% y un 10%) y las otras dos han empeorado un 66,66% y 10%, por lo que esta disminución es tan significativa que hace que la media del grupo sea negativa. Los fallos que se han registrado se deben a una falta de variedad o una repetición de las estructuras oracionales tanto en la misma oración (como en “alguien que lleva ropa de marca en muchos casos parece que es superior a alguien que lleva ropa más asequible”), como al comienzo de varias de ellas (“Pienso que ser como todos”, “pienso que teniendo un signo” y “pienso que debes llevar”).

También se ha visto una sintaxis incorrecta en las siguientes oraciones: “(...) así como a los pequeños comercios. Ya que actualmente cada año (...)” o “(...) incluso el doble de una prenda sin marca. Por lo cual no estás perdiendo el dinero (...)”. Se considera que este empeoramiento general en el ítem puede deberse a que, al comparar su pre-test con un texto modélico, el alumnado a menudo repara en otros aspectos antes que en el nivel oracional, que al no trabajarse de manera explícita ha podido quedar en un segundo plano en esta comparación.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores, se entiende que *Cohesión y coherencia*, en el que se valora el sentido global del texto, haya empeorado en el post-test. Lo ha hecho, entre un 30,30 y 8,33%, en tres de las estudiantes del grupo, mientras que ha permanecido invariable en otras dos y ha mejorado en otra un 10%. En concreto, esta falta de cohesión se ha dado por aparecer en el texto repeticiones innecesarias, como en un escrito en el que se ahonda en la idea de que no hay que vestir con ropa de marca simplemente por aparentar hasta en tres ocasiones, con diferentes palabras, pero sin aportar ningún argumento que refuerce ese pensamiento.

A su vez, hay contradicciones en uno de los textos, en el que se afirma que “no hay nada de malo en vestirse de marca” pero que en el fondo “no es más que una pérdida de dinero innecesaria”, tras lo que no se aporta más argumentación. En este ítem, se considera que el empeoramiento general se debe a la intervención didáctica y a factores ajenos ya comentados. Se entiende que, al estudiar en este el sentido global del texto, todos los elementos anteriormente analizados contribuyen a que haya o no *Cohesión y coherencia* en él, por lo que las causas que promuevan sus cambios serán las mismas que se han visto en los aspectos previos.

#### 4. 2. Resultados del grupo B (intervención con vídeo de Powtoon)

	PRE-TEST						POST-TEST					
	A. 1	A. 2	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6	A. 1	A. 2	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6
<i>Objetivos</i>	4	4	2,3	4	3	4	4	4	3,6	3,6	3	4
<i>Tesis</i>	7,3	8	4,6	8	5,3	7,3	7,3	6,6	4	4,6	4,6	4,6
<i>Argumentos</i>	7,3	7,3	4	6	6	7,3	6,6	6,6	6,6	6	5,3	6
<i>Introducción</i>	4	4	1	2,6	3,3	4	4	4	3	2,3	3,3	3,3
<i>Conclusión</i>	3,3	4	3	2,6	2,3	4	3,3	3,3	1	1	2	2,3
<i>Estructura</i>	3,3	3,6	1,6	2,3	3,3	3,6	4	4	2	1,6	3,3	2,3
<i>Párrafos</i>	2,3	2,6	2,3	2	1,3	2,3	2,3	3	1,3	1	1,6	2
<i>Secuenciación</i>	3,6	4	2	3,6	3,6	4	3,6	3,6	2,6	3,3	3	3,3
<i>Nivel oracional</i>	3,3	4	1,3	4	3,3	2,6	2,3	4	2,6	3,3	2	2,3
<i>Conectores</i>	2,6	2,3	2,6	2,3	3,3	2,3	3	3,6	2	1,3	2,6	1,3
<i>Precisión léxica</i>	2	2	1,3	3	2	1	2,6	3	2,3	3,3	1,6	2,3
<i>Gramática</i>	1,3	3,3	1,3	4	1	1,6	3,3	3,3	1	2,6	3,3	2,3
<i>Ortografía</i>	1,3	3	2,6	4	1	2	1	4	2,3	3,3	4	2,6
<i>Puntuación</i>	1,6	1	1	3	1	1	2,3	1	1	2,6	2,6	1,3
<i>Cohesión/ coherencia</i>	3,3	2,3	2	3,3	2,3	2,3	3,3	2,6	2	2,6	1,6	2,6
<i>Total (de 68)</i>	50,2	55,4	32,9	54,7	42	49,3	52,9	56,6	37,3	42,4	43,8	42,5

**Tabla 3.** Comparativa por estudiante e ítem del resultado obtenido en sus textos.

	<u>MEDIA</u>		<u>DIFERENCIA</u>	<u>% DE MEJORA</u>	<u>DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LA DIFERENCIA DE CADA ESTUDIANTE</u>
	<u>PRE-TEST</u>	<u>POST-TEST</u>			
<i>Objetivos</i>	3,55	3,7	0,15	4,23	0,59
<i>Tesis</i>	6,75	5,28	- 1,47	- 21,73	1,32
<i>Argumentos</i>	6,31	6,18	- 0,13	- 2,11	1,40
<i>Introducción</i>	3,15	3,31	0,16	5,29	0,94
<i>Conclusión</i>	3,2	2,15	- 1,05	- 32,81	0,83
<i>Estructura</i>	2,95	2,86	- 0,09	- 2,82	0,77
<i>Párrafos</i>	2,13	1,86	- 0,27	- 12,50	0,62
<i>Secuenciación</i>	3,46	3,23	- 0,23	- 6,73	0,48
<i>Nivel oracional</i>	3,08	2,75	- 0,33	- 10,81	0,93
<i>Conectores</i>	2,56	2,3	- 0,26	- 10,39	0,92
<i>Precisión léxica</i>	1,88	2,51	0,63	33,63	0,62
<i>Gramática</i>	2,08	2,63	0,55	26,40	1,42
<i>Ortografía</i>	2,31	2,86	0,55	23,74	1,36
<i>Puntuación</i>	1,43	1,8	0,37	25,58	0,71
<i>Cohesión/ coherencia</i>	2,58	2,45	- 0,13	- 5,16	0,46
<i>Total (de 68)</i>	47,41	45,91	- 1,5	- 3,16	6,56

**Tabla 4.** Diferencia entre las medias, porcentaje de mejora y desviación estándar en cada aspecto analizado en el grupo B.

#### 4. 2. 1. Elementos en los que ha habido mejora

El alumnado que recibió como intervención didáctica la animación hecha con Powtoon ha experimentado un mayor progreso en *Precisión y riqueza léxica*, ya que los post-test de cinco de los/as seis estudiantes del grupo mejoraron este aspecto entre un 130% y un 10%. En el caso de estos/as alumnos/as, los errores más comunes en el pre-test han sido el empleo reiterado de palabras baúl como “cosas”, “gente”, “persona(s)” o “algo”, lo cual se ha mitigado, aunque sin desaparecer, en el post-test, donde también se ha visto mayor empleo de léxico preciso sobre el tema. No obstante, se entiende

que la mejora en este elemento en concreto no se debe a la intervención didáctica llevada a cabo en este grupo, sino a otros factores como un mayor conocimiento del tema del segundo texto, la ropa de marca, lo que ha propiciado una menor utilización de palabras baúl en pro de más precisión léxica. Por tanto, aunque el acoso escolar también les es cercano y se sienten involucrados, en la mayoría de los casos se refieren a él de manera genérica por no conocerlo de forma concreta; mientras que la ropa es un tema de mayor interés para este alumnado, que es gran receptor y consumidor de la industria textil.

Tras el léxico, son los elementos *Gramática*, *Puntuación* y *Ortografía*, con un 26,40%, 25,58% y 23,74% respectivamente, en los que más ha mejorado este grupo de estudiantes. En concreto, a pesar de que en *Gramática* haya dos personas que empeoran (un 35 y un 23,07%) al cometer errores de concordancia como en “otra ropa (...) que va a ser el triple de caro” o en las formas verbales (“merece” en lugar de “merezca”), los progresos son tan significativos (entre 230% y 43,75%), que hacen que en la media del grupo este elemento experimente una mejoría clara. Estos avances se pueden ver en dos alumnas que yerran en la concordancia gramatical al escribir en el pre-test “una vez que se sabe quién son los acosadores” y “la mayoría de casos (...) suelen ocurrir”, lo cual no sucede en el pos-test, donde se acercan a la puntuación máxima.

En *Puntuación*, tres estudiantes mejoran (entre un 160% y un 30%), mientras que el elemento empeora un 13,33% en el post-test de otra alumna y no varía en otras dos que, al igual que hacían en el pre-test, siguen escribiendo coma entre sujeto y verbo: “Tanto si la ropa de marca es tu felicidad como si es tu gran dilema, es preocupante”. En cuanto a las variaciones que se detectan, dos alumnas no escriben en el segundo texto coma entre sujeto y verbo, lo cual hacían en el primero; y el otro alumno comete menos fallos considerados no graves como la ausencia de comas en una oración explicativa.

En *Ortografía* hay tres personas que avanzan entre un 300% y un 30%, pero hay otras tres que empeoran (de 23,07% a 11,53%) al seguir errando en el uso de la h (“a sido”) o al no emplear la tilde diacrítica en “tu te pones” o

“sabe diferenciar cual es la de marca”. El cambio más significativo ha sido el de una alumna, que ha pasado de cometer errores graves en el pre-test como “otra causa de porque acosan” a sacar la máxima en el post-test. Las otras personas que han mejorado lo han hecho al acumular menos fallos ortográficos que no se consideran graves como no emplear la tilde diacrítica o escribir sin mayúscula el nombre de marcas de ropa.

Respecto a la mejoría general vista en estos elementos, se cree que en los tres casos se debe a la intervención didáctica, ya que, aunque no se han tratado de manera explícita, el resto de elementos en los que se pone énfasis en el vídeo propician que el alumnado les preste atención. En concreto, la animación enfatiza en que la estructura del texto esté muy bien definida, así como que aparezca de manera clara la tesis y que los argumentos que la refuerzan sean variados y de calidad, para lo cual se ejemplifican hasta 16 tipos. Asimismo, se señala que el léxico debe ser valorativo y se incide en la intención comunicativa y en el nivel oracional, donde se aportan conectores y clases de verbos que se pueden utilizar. Esta atención en la estructura oracional y textual favorece un mayor cuidado del estilo porque el alumnado escribe más detenidamente al tener en cuenta los aspectos mencionados, lo que puede hacer que disminuyan los errores que comete en *Gramática, Puntuación y Ortografía*.

Se considera de esta manera porque los/as seis estudiantes de este grupo han experimentado cambios similares en estos ítems, teniendo como caso más significativo el de una alumna que, en el pre-test, había sacado la mínima puntuación en todos ellos y luego ha mejorado de manera notable hasta obtener la puntuación máxima o acercarse a esta. Binti Asmad, Md Yunus y Binti Che Nor (2018) ya comentaron en su estudio que Powtoon ayudaba a los/as estudiantes con un nivel bajo a mejorar sus destrezas en la escritura, como se ve en este caso, donde la motivación y el interés despertados tras ver el vídeo también han podido ser un factor importante para que se produjeran estos cambios.

Menos variación han tenido *Introducción* y *Objetivos*, en los que, respectivamente, tres y cuatro estudiantes de seis no han experimentado

cambios. En cuanto al resto, en *Introducción y enfoque del tema* han empeorado dos personas (17,5 y 11,53%), pero es tan significativo el cambio de la persona que ha mejorado (200%) que resulta una media del grupo positiva. En concreto, esta persona ha pasado de no escribir una introducción en el pre-test a incluir una en el post-test en la que se enuncia el tema. Esto se debe, claramente, a la intervención didáctica, ya que al final del vídeo de Powtoon se indica al alumnado que debe dividir su texto en párrafos y que en el primero debe haber una introducción.

En *Cumplimiento de los objetivos de la actividad*, hay una persona que empeora un 10%, pero otra que mejora un 56% porque la redacción cuenta con el número de palabras mínimo que se pedía, lo que no ocurría en el pre-test. Esto también puede considerarse fruto de la intervención, porque al tener en cuenta las características que aparecían de manera explícita en la animación, se han incluido más elementos en el texto y, de forma natural, la extensión ha sido superior en este segundo escrito.

#### 4. 2. 2. Elementos en los que se ha empeorado

En ambos grupos hay seis elementos que mejoran tras su respectiva intervención, pero, mientras que en el primero han empeorado el 46,66% de los ítems, en este ha sido el 60% al no haber ninguno que haya permanecido igual. En el ítem en el que más ha empeorado este alumnado ha sido en *Conclusión*, pues solo una alumna no ha variado su puntuación y las otras cinco personas han obtenido entre un 66,67% y 13,04% menos en el post-test. Los fallos que se han registrado en el segundo texto han sido, principalmente, que el escrito no contaba con una conclusión o que esta no aparecía de forma clara en el párrafo en el que se incluía.

Llama la atención que esto haya ocurrido en estudiantes que habían escrito, en el primer texto, una conclusión clara en la que incluso se recogía la tesis mencionada en la introducción. Dado que han demostrado en el pre-test tener destreza en este elemento, el empeoramiento puede deberse a factores ajenos como el cansancio derivado de repetir la tarea, que conlleva desinterés, falta de esfuerzo por parte del alumnado y, en definitiva, que no se cuide el

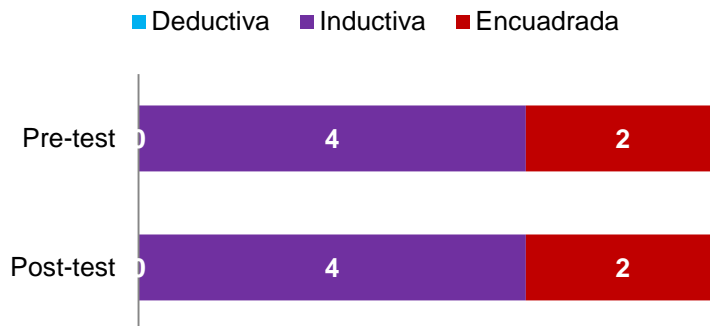


estilo. Es muy posible que los/as estudiantes no hayan realizado una revisión global del texto, lo cual ha de hacerse tal y como planteaban Flower y Hayes en su modelo cognitivo de escritura (1980), donde la revisión es –tras la planificación y la textualización– uno de los procesos necesarios.

La *Tesis* es, con un 21,73%, el segundo ítem que más ha empeorado en la media del post-test de este grupo. De nuevo, una alumna no ha variado su puntuación, mientras que los/as cinco alumnos/as restantes lo han hecho entre un 42,5% y un 13,04% peor. Lo que ha ocurrido en este alumnado ha sido que la tesis ha pasado de estar claramente formulada en el primer texto a no aparecer así en el segundo, donde se intuye la opinión principal de quien escribe pero esta no se ve de forma explícita.

En este caso, es posible que el empeoramiento haya estado motivado por una falta de claridad en la intervención didáctica. Concretamente, en ella no se aportan ejemplos explícitos de cómo se debía incorporar la tesis en el texto [ver ANEXOS II.a y II.b], por lo que quienes ya habían escrito una tesis clara en el pre-test no han podido identificarla como tal tras la explicación del vídeo y han optado por plasmarla de una manera diferente, que ha resultado menos efectiva. Del mismo modo, quienes tenían una puntuación baja en el ítem tampoco han sabido cómo mejorar este aspecto.

El gráfico 3 muestra los tipos de tesis encontrados en los diferentes textos del grupo. A pesar de que el número de veces que aparece cada una no varía, sí lo hace en los/as alumnos/as, ya que solo dos escriben en ambos textos la misma tesis, en este caso inductiva. Por su parte, dos alumnas pasan de incorporar una tesis inductiva en el pre-test a que sea encuadrada en el post-test; mientras que un alumno y una alumna hacen al revés y pasan de incluir una tesis encuadrada a otra inductiva.



**Gráfico 3.** Tipos de tesis de los escritos del grupo B.

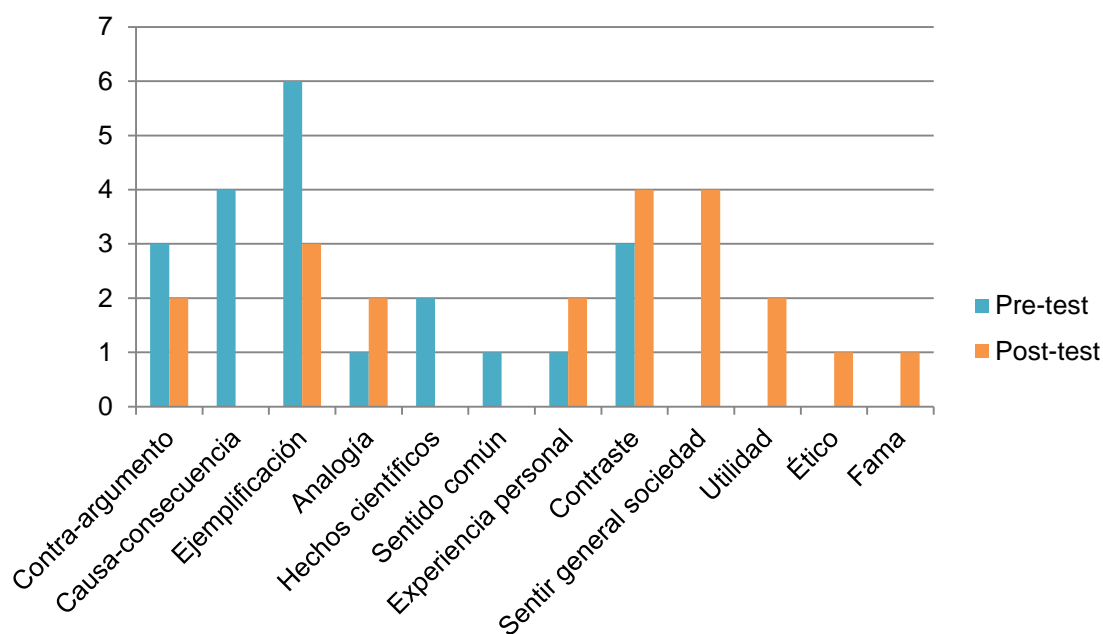
Al igual que en el grupo A, se ve en este una relación entre *Tesis* y *Argumentos*. Mientras que en el grupo A el primer elemento no variaba y experimentaban una mejoría en el segundo, en este caso se puede ver que el alumnado empeora en ambos, aunque en *Argumentos* lo hace de forma más leve (un 2,11%). Esto se debe a que, al no haber una tesis explícita en el texto, se demuestra que el/la autor/a no cuenta con una opinión clara respecto al tema, por lo que no repara tanto en los argumentos que emplea o estos no aparecen de forma natural al pensar en la tesis.

No obstante, se ha visto en el post-test mayor variedad de argumentos que en el pre-test: siete argumentos diferentes frente a ocho, en ambos casos además de la contra-argumentación. Cabe señalar que, si bien en el grupo A se mantenía o aumentaba el número de argumentos que aportaban las alumnas, en este caso en dos personas se mantiene igual (con 3 y 4 argumentos), en otras dos mejora (de 1 y 3 a 4) y en las dos restantes empeora (de 5 a 3).

De nuevo, se entiende que estos cambios se deben a la intervención didáctica, ya que las personas que no han variado en el número de argumentos sí lo han hecho en los tipos utilizados, introduciendo en el segundo texto ejemplos de argumentos –una alumna ha variado todos ellos– que aparecían en la intervención. Del mismo modo, quienes han aumentado el número han incorporado tipos de argumentos de la intervención didáctica.

Por su parte, se considera que quienes han empeorado lo han hecho porque en el pre-test este elemento ya contaba con muy buena puntuación, por

lo que el vídeo de Powtoon les ha podido influir. Es posible que haya sido porque han intentado escribir alguno de los argumentos de la animación y, como les eran más desconocidos, les ha costado más esfuerzo y han resultado menos, o bien porque el cansancio producido por volver a repetir la tarea ha hecho que dedicasen menos empeño a este aspecto. Estos son los tipos de argumentos y las veces que han aparecido en el conjunto de los textos de este grupo:



**Gráfico 4.** Tipos de argumentos escritos por el grupo B.

Como ha ocurrido en el grupo A, se ve en este que entre *Argumentos* y *Secuenciación* hay una relación porque empeoran de forma paralela tras la intervención, aunque sus resultados no son vinculables. El alumnado empeora un 6,73% al no haber una jerarquía clara entre los argumentos principales y las ideas secundarias con los que se refuerce la tesis que, en la mayoría de los textos, no es explícita. En concreto, en *Secuenciación* hay una persona que mejora (un 30%), otra en la que no hay cambio y cuatro en las que este elemento empeora entre un 17,5% y un 8,33%. La intervención didáctica no ha ayudado en este sentido porque los/as estudiantes no han podido ver en ella cómo se secuencian jerárquicamente los argumentos e ideas.

En un porcentaje similar, 10,81% y 10,39%, los/as estudiantes de este

grupo empeoran en *Nivel oracional* y *Conectores*. En ambos ítems hay cuatro de seis estudiantes que obtienen peor puntuación en el segundo texto que en el primero: en *Nivel oracional* empeoran entre un 39,39% y un 11,53%, y en *Conectores* lo hacen entre un 43,47% y un 21,21%. En concreto, en el primer ítem la bajada de puntuación se debe a que las oraciones no están bien estructuradas, o hay poca variedad, o se repiten las fórmulas tanto en una misma oración (“los precios que ponen a las ropas de marca no creo que valgan realmente al precio que lo ponen”) como en diferentes (“te puede costar” se dice hasta en tres ocasiones en un mismo párrafo). Asimismo, se recurre al estilo segmentado como en “también es más cómoda” o “hay que tener variado”, que constituyen una única oración cada una.

El empeoramiento en el nivel oracional está relacionado con el menor empleo de marcadores discursivos y nexos en el post-test, que jerarquizan las oraciones y establecen un orden entre ellas, haciendo que haya variedad y estén estructuradas. Sorprende que el alumnado no haya tenido más en cuenta el uso de marcadores y nexos, ya que lo hizo en su primera producción y la inclusión de conectores aparecía en el vídeo como característica clara del texto argumentativo. Estas disminuciones en la puntuación pueden deberse, de nuevo, a factores ajenos a la intervención didáctica como el cansancio o la falta de interés por escribir un segundo texto argumentativo.

La mala estructuración de las oraciones y la falta de nexos en el texto hacen que la estructura también se vea perjudicada, ya que no hay esa jerarquía entre las diferentes partes y las ideas que se desarrollan en cada una. Por tanto, estos factores influyen en que *Estructura* empeore levemente (un 2,82%) en el post-test. No obstante, cabe señalar que este descenso en la puntuación media se ha debido al caso de dos estudiantes en concreto, que han empeorado un 36,11% y 30,43%, lo que afecta al grupo en general a pesar de que hay tres personas que han mejorado en este elemento entre un 25% y un 11,11% y otra alumna no ha variado. La menor puntuación se debe, fundamentalmente, a las redacciones de las alumnas en las que no aparece la conclusión, lo que se atribuye, como ya se ha dicho, a una falta de interés al tener que repetir el mismo tipo de tarea y no tanto a la ineficacia de la

intervención didáctica en este aspecto.

Este descuido en el estilo del texto también se ha visto en *Párrafos*, que ha empeorado un 12,5% en el post-test al haber mucha diferencia en la extensión de sus partes, lo que se entiende que también se debe a factores ajenos a la intervención. En concreto, tres de seis estudiantes han empeorado (entre un 50% y un 13,04%) al pasar de un escrito bastante regular a otro irregular en el que un párrafo de nueve líneas sigue a otro de tres, por ejemplo.

Asimismo, al igual que ocurría en el anterior grupo, la puntuación obtenida en *Cohesión y coherencia* (5,16% menos) es una consecuencia lógica de lo que ha ocurrido en el resto de elementos, ya que en este se valora el sentido global del texto. En este caso, lo que se ha detectado es que dos personas no han variado y sus escritos se comprendían con ligero o bastante esfuerzo, respectivamente, mientras que ha habido dos estudiantes que han mejorado en este aspecto (un 13,04%) y dos que han empeorado (30,43 y 21,21%). La disminución porcentual en estos textos se puede ver, concretamente, en que quien escribe repite alguna idea de forma innecesaria o defiende una cuestión durante todo el texto y luego al final la contradice parcialmente sin ofrecer otra explicación: “Una copia bastante bien hecha (...) merece más la pena que gastarse tanto dinero en ropa de marca. Pero siempre se pueden utilizar las ofertas”.

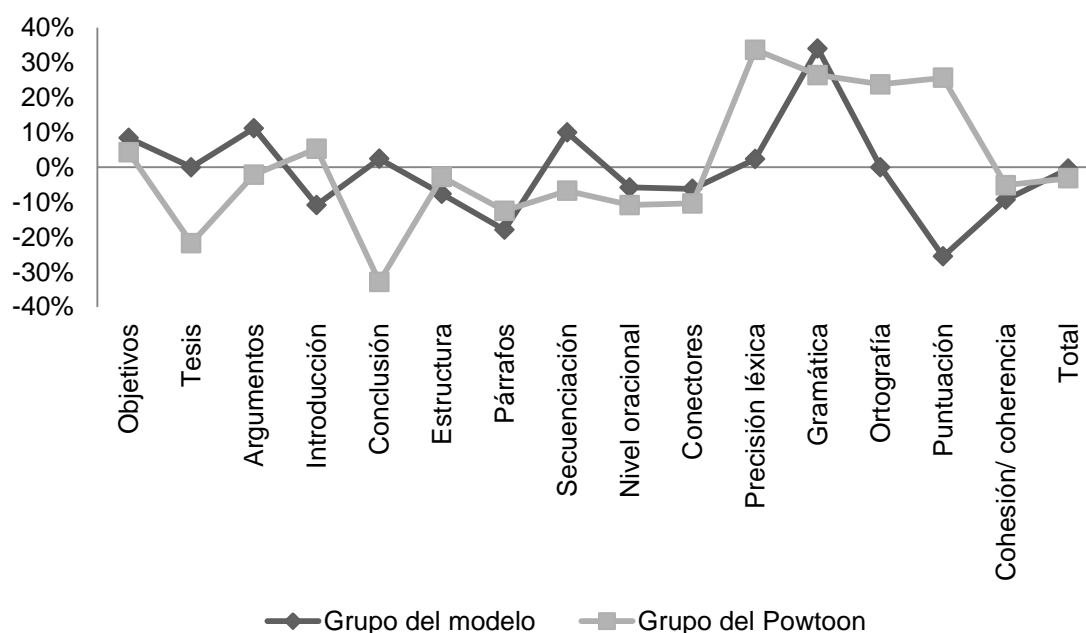
En cuanto a la explicación que este empeoramiento tiene, se considera de la misma forma que en el grupo anterior. Esto es, al valorar en este ítem el sentido global del escrito, se tienen en cuenta el resto de elementos estudiados, por lo que se entiende que las variaciones que se han producido en ellos determinan también lo ocurrido en *Cohesión y coherencia*. Por ello, los cambios vistos en este aspecto corresponden tanto a la intervención didáctica como a los factores ajenos mencionados.

#### **4. 3. Comparativa entre grupos**

Una vez comentados los resultados obtenidos en los elementos en cada uno de los grupos por separado, se va a comparar entre ellos el porcentaje medio de mejora. Se va a ver en qué ítems ha sido más eficaz una intervención

frente a otra, así como si hay aspectos en los que se ha experimentado un cambio similar y cuáles han sido los porcentajes más elevados de mejora o empeoramiento. Con esto se busca averiguar qué intervención es más efectiva para que el alumnado progrese en cada uno de los aspectos.

#### 4. 3. 1. Comparación de porcentaje de mejora en cada aspecto



**Gráfico 5.** Comparativa del porcentaje de mejora en los dos grupos en cada aspecto.

Como muestra el gráfico 3, en ambos grupos se han observado tras las intervenciones didácticas mejoras en seis elementos, aunque han sido más los elementos en los que han empeorado, ya que en el grupo A este empeoramiento se ha producido en siete ítems –dos se han mantenido igual– y en el B en nueve. Concretamente, en el primer grupo el progreso ha sido, de mayor a menor porcentaje de mejora, en *Gramática*, *Argumentos*, *Secuenciación*, *Objetivos*, *Conclusión* y *Precisión léxica*. Estos son aspectos más característicos del género textual, lo que sugiere que el modelo ha sido más útil a la hora de trabajar los elementos propios de la argumentación, como ya se advertía en los estudios de Henry y Roseberry (1998) y Charney y Carlson (1995). Estos trabajos revelaron que el texto modélico evidenciaba mejoras en la persuasión y enfoque organizacional del texto, lo que se puede apreciar en este estudio en los avances en *Argumentos* y *Secuenciación* y en

la mayor claridad de la *Conclusión*.

Por su parte, en el segundo grupo han mejorado, de nuevo por orden, en *Precisión léxica*, *Gramática*, *Puntuación*, *Ortografía*, *Introducción* y *Objetivos*. Se trata de aspectos en su mayoría más locales y menos dependientes del género textual, por lo que el vídeo no parece haber tenido gran influencia en la escritura del alumnado de un texto argumentativo. Se puede ver, por tanto, que toda la muestra que ha sido objeto de estudio ha mejorado en tres elementos tras las intervenciones: *Objetivos*, *Precisión léxica* y *Gramática*.

De estos ítems, *Cumplimiento de los objetivos de la actividad* es el que menos mejoría experimenta en ambos grupos, y *Gramática* lo hace en un porcentaje similar en los dos: 33,93% en el grupo A –donde es el elemento en el que más avanzan las alumnas– y 26,40% en el B. No obstante, en *Precisión y riqueza léxica* hay una gran diferencia entre los grupos, ya que en el grupo B el alumnado mejora un 33,63%, siendo de esta forma el ítem donde más progresan sus estudiantes, mientras que en el grupo A lo hace de forma muy leve, apenas un 2,34%, por lo que es el elemento que experimenta un menor avance.

En cuanto al resto de elementos que progresan en cada grupo, hay que señalar que el porcentaje de mejora es mayor en los que lo hacen en el grupo B que en el A: 5,29%, 23,74% y 25,58% frente a 9,95%, 11,17% y 2,42%. Por su parte, ocurre lo mismo en los que empeoran, por lo que, además de haber más ítems que experimentan este empeoramiento, la puntuación que se obtiene en los post-test es peor, llegando a ser hasta del 25,53% en el A y del 32,81% en el grupo B. Respecto a lo mínimo que empeoran estos grupos en el segundo texto es un 5,81% en el alumnado del grupo A y de un 2,11% en el del grupo B.

Asimismo, cabe señalar que el elemento en el que más diferencia se ve entre los grupos es *Puntuación*, ya que hay 51,11 puntos porcentuales entre ellos, seguido por *Conclusión*, con 35,23 puntos porcentuales y *Precisión léxica*, con 31,29. El resto de ítems experimentan una diferencia entre grupos menor que va de 23,74 a 4,04 puntos porcentuales.

#### 4. 3. 2. Comparación del porcentaje de variación media

Para responder a la pregunta de investigación referida a la intervención didáctica que resulta más apropiada para que el alumnado aprenda a escribir textos argumentativos, se va a analizar el porcentaje de efectividad que tiene el modelo respecto al vídeo en cada aspecto evaluado teniendo en cuenta su puntuación máxima. Estos resultados se discutirán en relación a las condiciones en las que se ha desarrollado el estudio y las posibles limitaciones que ha presentado.

	PUNTUACIÓN MÁXIMA DE CADA ÍTEM	DIFERENCIA ENTRE LAS MEDIAS DEL PRE-TEST Y EL POST-TEST		MODELO – POWTOON (DIFERENCIA ENTRE LAS DIFERENCIAS ANTERIORES)	% DE EFECTIVIDAD DEL MODELO FRENTE A POWTOON SOBRE LA PUNTUACIÓN MÁXIMA
		GRUPO A	GRUPO B		
<i>Objetivos</i>	4	0,30	0,15	0,15	3,75
<i>Tesis</i>	8	0	- 1,47	1,47	18,375
<i>Argumentos</i>	8	0,67	- 0,13	0,8	10
<i>Introducción</i>	4	- 0,38	0,16	- 0,54	- 13,5
<i>Conclusión</i>	4	0,06	- 1,05	1,11	27,75
<i>Estructura</i>	4	- 0,24	- 0,09	- 0,15	- 3,75
<i>Párrafos</i>	4	- 0,43	- 0,27	- 0,16	- 4
<i>Secuenciación</i>	4	0,32	- 0,23	0,55	13,75
<i>Nivel oracional</i>	4	- 0,16	- 0,33	0,17	4,25
<i>Conectores</i>	4	- 0,17	- 0,26	0,09	2,25
<i>Precisión léxica</i>	4	0,06	0,63	- 0,57	- 14,25
<i>Gramática</i>	4	0,64	0,55	0,09	2,25
<i>Ortografía</i>	4	0	0,55	- 0,55	- 13,75
<i>Puntuación</i>	4	- 0,6	0,37	- 0,97	-24,25
<i>Cohesión/ coherencia</i>	4	- 0,28	- 0,13	- 0,15	-3,75
<i>Total</i>	68	- 0,21	- 1,5	1,29	1,897

**Tabla 5.** Comparativa de la efectividad del texto modelo frente al vídeo de Powtoon.



Teniendo en cuenta la última columna de la tabla 5, se entiende que la intervención realizada en el grupo A (con el texto modélico) ha sido más efectiva que la realizada en el grupo B (con animación de Powtoon) en ocho de los quince elementos estudiados. Concretamente, es en *Conclusión* donde el primer test ha revelado mejores resultados que el segundo, concretamente un 27,75%; mientras que la animación ha sido en *Puntuación* un 24,25% más efectiva que el modelo. Sin embargo, hay cuatro elementos en los que apenas se ve diferencia de efectividad entre ambas intervenciones: en *Conectores y Gramática* resulta un 2,25% mejor la comparación con el modelo, pero en *Estructura y Cohesión y coherencia* lo es la animación, con un 3,75% más de efectividad.

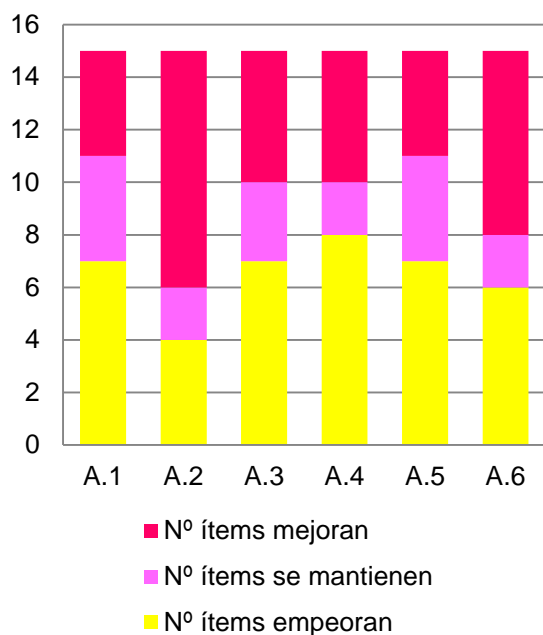
Respecto a la intervención que en su conjunto resulta más efectiva, se puede afirmar al ver la última fila de la tabla 5 que es la comparación con el texto modélico, aunque de forma leve –un 1,89%– frente al vídeo de Powtoon. Sin embargo, los avances particulares de cada estudiante son más significativos en el grupo B (tabla 3) que en el grupo A (tabla 1), lo que revela que hay una mejora global a nivel particular mayor en el grupo que ha recibido la intervención con Powtoon. Se puede observar concretamente en que cuatro alumnas del grupo B han obtenido mayor puntuación en el segundo escrito que en el primero, mientras que en el grupo A han sido solo dos.

No obstante, es necesario advertir que los aspectos en los que se mejora no corresponden en general a los contenidos en los que incide el vídeo, por lo que estos avances pueden deberse más bien a la motivación suscitada por la animación, que *a priori* resulta más atractiva para el alumnado que el texto modelo a la hora de trabajar. Efectivamente, como se señalaba en el Marco teórico, el uso educativo de herramientas digitales como Powtoon logra captar la atención del alumnado gracias a su dinamismo (García Martínez, 2015) e interactividad (González y Sánchez, 2019), que le hacen ser agente activo en su aprendizaje.

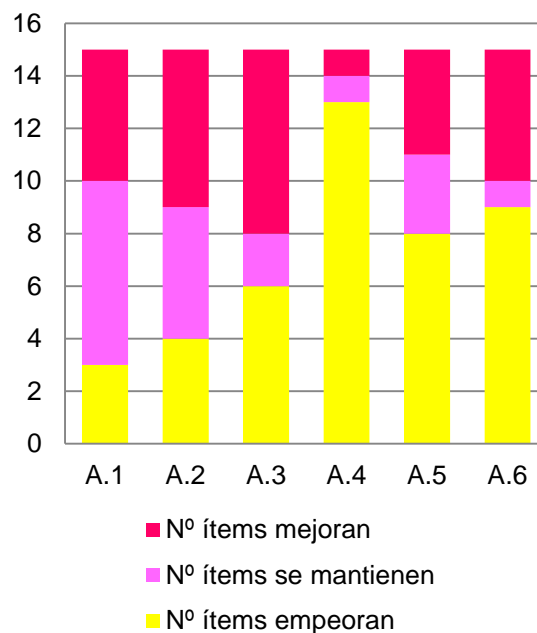
	GRUPO A						GRUPO B					
	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5	A.6	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5	A.6
<i>Objetivos</i>	0	11,11	0	0	-8,33	73,91	0	0	56,52	-10	0	0
<i>Tesis</i>	-8,75	21,21	0	-8,75	24,52	-24,52	0	-17,5	-13,04	-42,5	-13,20	-36,98
<i>Argumentos</i>	-9,58	10,60	58,69	-9,58	0	50	-9,58	-9,58	65	0	-11,66	-17,80
<i>Introducción</i>	0	21,21	0	-42,5	-66,66	21,21	0	0	200	-11,53	0	-17,5
<i>Conclusión</i>	-9,09	207,69	-16,66	-10	76,92	-66,66	0	-17,5	-66,66	-61,53	-13,04	-42,5
<i>Estructura</i>	0	100	-25	-35	0	-33,33	21,21	11,11	25	-30,43	0	-36,11
<i>Párrafos</i>	0	65	-56,66	-61,53	-23,07	0	0	15,38	-43,47	-50	23,07	-13,04
<i>Secuenciación</i>	-8,33	0	38,46	-10	0	80	0	-10	30	-8,33	-16,66	-17,5
<i>Nivel oracional</i>	-10	0	-66,66	25	10	26,92	-30,30	0	100	-17,5	-39,39	-11,53
<i>Conectores</i>	11,11	13,04	-11,53	30	-13,33	-61,53	15,38	56,52	-23,07	-43,47	-21,21	-43,47
<i>Precisión léxica</i>	-21,21	-23,33	125	0	-16,66	15,38	30	50	76,92	10	-20	130
<i>Gramática</i>	30	56,52	56,52	60	160	-61,53	153,84	0	-23,07	-35	230	43,75
<i>Ortografía</i>	-33,33	-36,11	62,5	100	-23,33	100	-23,07	33,33	-11,53	-17,5	300	30
<i>Puntuación</i>	13,04	-23,33	-56,52	25	-61,53	-30,43	43,75	0	0	-13,33	160	30
<i>Cohesión/ coherencia</i>	10	-21,21	-30,03	-8,33	0	0	0	13,04	0	-21,21	-30,43	13,04

**Tabla 6.** Cuadro resumen del porcentaje de mejora entre el pre-test y el post-test por estudiante y aspecto analizado.

La tabla 6 evidencia que las intervenciones didácticas no han llevado a los mismos cambios en todas las personas del grupo, sino que ha habido mucha variación entre los elementos que han mejorado o empeorado en cada estudiante y el porcentaje en el que lo han hecho. Así, la mejoría más significativa se ha dado en el grupo del modelo, donde una alumna ha progresado en nueve de los quince elementos, mientras que en el otro grupo se da el menor avance, ya que una estudiante lo hace solo en un ítem. Los siguientes gráficos muestran las variaciones experimentadas (mejoran, se mantienen igual o empeoran) y el número de elementos en que lo hacen en cada estudiante de los diferentes grupos:



**Gráfico 6.** Número de variaciones diferentes por estudiante del grupo A.



**Gráfico 7.** Número de variaciones diferentes por estudiante del grupo B.

Por tanto, aunque al analizar la media de cada grupo se ve que la intervención con el modelo textual es ligeramente más exitosa (un 1,897% más) que el vídeo –que parece no haber tenido gran influencia en el alumnado–, los resultados obtenidos y la alta variabilidad entre sujetos no permiten afirmar que una de las dos intervenciones se haya mostrado claramente eficaz para el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos. Este hecho puede explicarse, como se detallará en las conclusiones, por factores como la brevedad de las intervenciones, la falta de explicaciones o de actividades complementarias, y su carácter a distancia.

## **5. CONCLUSIONES**

En vista de los resultados analizados en el anterior apartado se puede responder a las preguntas iniciales de investigación. En cuanto a la primera –*¿Cómo mejora la calidad de los textos del alumnado de cada grupo tras las intervenciones didácticas (comparación con un texto modelo o visionado de una animación de Powtoon)? y ¿En qué aspectos textuales se observan dichos progresos?*–, cabe señalar que el efecto que han tenido las intervenciones didácticas ha sido, al contrario de lo que se esperaba, en general negativo, puesto que de media el alumnado ha empeorado en la escritura del segundo texto respecto al primero. No obstante, sí se han observado algunas mejoras en los escritos de los/as estudiantes de cada grupo tras la intervención, concretamente en seis elementos en cada uno.

*Gramática, Argumentos, Secuenciación, Objetivos, Conclusión y Precisión léxica* han sido, por orden, los elementos que han mejorado en el grupo A y *Precisión léxica, Gramática, Puntuación, Ortografía, Introducción y Objetivos* los que lo han hecho en el grupo B. Por tanto, todo el alumnado que ha sido objeto de estudio ha mejorado en tres ítems: *Objetivos, Precisión léxica y Gramática*. De este modo, se comprueba que en el primer grupo los ítems que han mejorado corresponden a los propios de este género argumentativo, pero no se corrobora la hipótesis de que en este alumnado los avances iban a estar en *Estructura y Argumentos*, los cuales empeoran.

Respecto a la otra cuestión, *¿Cuál de las dos intervenciones resulta más efectiva para la mejora de la escritura de textos argumentativos del alumnado?*, no se puede extraer conclusiones válidas debido principalmente a que hay mucha variabilidad entre los sujetos. Por grupos, en el que ha recibido el texto modélico como intervención las alumnas han obtenido menos puntuación en siete elementos del post-test, mientras que han mejorado en seis y no han variado en otros dos. Por su parte, el grupo que ha visto la animación de Powtoon también ha progresado en seis ítems, pero en su caso ha empeorado en los nueve restantes.

Este empeoramiento también se puede ver en la comparativa general entre la puntuación total de ambos textos, ya que el grupo del texto modélico ha hecho, de media, el segundo escrito un 0,44% peor que el primero (como se ve en la tabla 2), mientras que en el caso del alumnado del vídeo de Powtoon este empeoramiento se eleva al 3,16% (tabla 4).

Por otro lado, como puede observarse en las tablas 2 y 4, hay una gran variabilidad entre los sujetos, tal como muestran los valores de desviación estándar en los datos. Ha resultado ser muy alta en la mayoría de los ítems, llegando a 1,60 en la *Conclusión* del grupo del modelo y a 1,42 en la *Gramática* del alumnado del vídeo. Esta elevada desviación estándar lleva a una reflexión acerca de las intervenciones y las condiciones en las que se han llevado a cabo en este trabajo, por lo que hay que señalar que el estudio presenta varias limitaciones.

En primer lugar, la muestra es muy pequeña (tan solo 12 estudiantes), por lo que no supone un número significativo, y es poco representativa, con once chicas y un chico, de modo que las conclusiones no se pueden extrapolar a lo que ocurriría en un conjunto mayor. En segundo lugar, haber realizado el estudio *on-line* ha hecho que tanto el trabajo del alumnado como las intervenciones no hayan podido ser controladas ni dirigidas por la profesora, de modo que esta no se ha asegurado de que los/as estudiantes dedicaran el tiempo necesario y equivalente a una sesión de clase para realizar sus textos. Además, se entiende que la manera en que se han impartido las intervenciones didácticas no es la idónea para responder a los objetivos del estudio, ya que ha sido breve en el caso del vídeo de Powtoon y poco dirigida en la comparación con el texto modélico.

A esto se añade el desconcierto inicial que han sentido los/as estudiantes por no saber cómo iban a tener que llevar a cabo las últimas semanas del curso, así como el agotamiento físico y mental, entre otros efectos negativos, que el confinamiento por la COVID-19 ha provocado en ellos/as. En concreto, el hecho de que se comentase que el Ejecutivo estatal iba a promover un “aprobado general” en esta etapa educativa –y no estaba claro qué iba a ocurrir finalmente– ha llevado a que parte del alumnado que comenzó

con entusiasmo la docencia telemática perdiera interés al pensar que hiciera lo que hiciera en esta tercera evaluación iba a bastar. Así, con el paso del tiempo algunos/as alumnos/as se han desvinculado de la docencia a distancia al dejar de hacer las tareas o bien se han esforzado menos en ellas y las han entregado parcialmente sin completar. Por ello, es posible que esta desmotivación paulatina se vea en el empeoramiento general de los post-test, ya que habían transcurrido veinte días desde que habían realizado los textos anteriores.

Se considera también que haber desarrollado la investigación de forma telemática ha podido ser perjudicial en tanto que el alumnado se ha topado durante estos meses por primera vez con una rutina de docencia no presencial a la que no estaba acostumbrado, y en la que ha tenido que trabajar con herramientas desconocidas hasta el momento como Google Classroom. Los/as alumnos/as tampoco estaban habituados/as a tener que comparar su trabajo con un texto modélico sin la guía del docente, que les solía ayudar a ello de manera presencial en el aula, o a que la materia se impartiera a través de un vídeo, en el caso de Powtoon. Esto se suma a que, al haberse realizado fuera de su entorno físico de aprendizaje, no se ha podido controlar que los/as estudiantes hayan tenido en cuenta la respectiva intervención didáctica y que no se hayan limitado a escribir un segundo texto.

A su vez, el hecho de que la tarea no contase con una necesidad comunicativa real más allá del contexto académico ha podido dificultar su redacción en tanto que no hace que la actividad sea significativa para quienes escriben. Este es un problema que no se previó en su momento, a pesar de haberse planteado desde el Marco teórico, donde se advertía que habitualmente el alumnado no suele sentirse motivado a escribir cuando la escritura se limita al ámbito de uso escolar.

Del mismo modo, el hecho de tener que elaborar un segundo texto argumentativo en el post-test ha hecho que el alumnado perdiera interés. Además, los/as alumnos/as ya habían elaborado otra redacción, en este caso expositiva, antes del pre-test como parte de la materia que estaba impartiendo el tutor del centro de prácticas. Por tanto, han tenido que llevar a cabo tres

tareas de escritura seguidas, lo que ha hecho que se perdiera el interés en la actividad y disminuyeran la motivación y el esfuerzo dedicados en el post-test. Por todo ello, las implicaciones didácticas que se extraen del estudio son que la enseñanza en línea no parece ser tan efectiva como las intervenciones desarrolladas en las aulas, así como que es fundamental la presencia del/la docente y el contacto con este/a en la enseñanza de la escritura.

Por otro lado, se ha evidenciado también que el texto es un conjunto, es decir, que no se compone de elementos aislados, ya que lo que ocurre en uno a menudo tiene relevancia en otro y se puede ver una relación entre ellos, como ha ocurrido en ambos textos en *Argumentos y Secuenciación*. Otro de los hallazgos interesantes del estudio ha sido que la animación de Powtoon debería utilizarse en la modalidad de *flipped classroom* y no como se ha tenido que realizar en esta investigación, sin una clase presencial.

Dado que el estudio no ha podido servir para comprobar la efectividad de las intervenciones, aún quedan cuestiones abiertas sobre cuál puede ser la mejor manera de que el alumnado progrese en la escritura de textos argumentativos. Sería interesante, por tanto, realizar el estudio que se hubiera llevado a cabo si no hubiese tenido lugar la situación socio-sanitaria vivida por la pandemia de la COVID-19. Consistiría en una investigación en tres grupos de 3º de ESO acerca de qué intervención es más favorable para que el alumnado aprenda a escribir textos argumentativos.

Para averiguarlo, en los tres grupos se desarrollarían métodos diferentes: un grupo de control repetiría la misma tarea –escribir un texto argumentativo– en dos sesiones y sin instrucción previa, mientras que en los otros dos grupos experimentales habría una sesión de intervención didáctica entre el primer escrito (pre-test) y el segundo (post-test). Así, en el primer grupo de intervención, se dedicaría la segunda sesión de la unidad didáctica a explicar el texto argumentativo; mientras que en el segundo grupo de intervención en esta sesión se llevaría a cabo una comparación del pre-test con textos modélicos del tipo argumentativo. Se espera que, tras la experiencia de este trabajo, este estudio arroje más luz acerca del mejor modo para trabajar la escritura de textos argumentativos en este nivel educativo.

*Escribir textos argumentativos en Secundaria. Análisis de dos intervenciones didácticas.*



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbuhl, R. (2011). Using Models in Writing Instruction: A Comparison With Native and Nonnative Speakers of English. *SAGE Open*, 1-12.
- Álvarez Angulo, T. (2010). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de secundaria. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 41, 11-31.
- Binti Asmad, S., Md Yunus, M., & Binti Che Nor, W. N. (2018). Innovative Powtoon: An animated presentation in helping rural schools pupils write grammatically correct simple sentences. *International Journal of Innovative Research and Creative Technology*, 4 (4), 91-95.
- Camargo, Z., Caro, M., & Uribe, G. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. Strategies for the comprehension and production of argumentative texts. *Sophia*, 8, 120-136. Universidad La Gran Colombia, Quindío, Colombia.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso y enseñanza de la redacción. *Text i ensenvament. Una aproximació Interdisciplinària*. Barcelona: Editorial Barcanova, S.A.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. & Ribas, T. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, 135-162. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Rosario Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21 (1), 91-106.

- Charney, D., & Carlson, R. (1995). Learning to write in a genre: What student writers take from model texts. *Research in the Teaching of English*, 29, 88-125.
- Coyle, Y. & Cánovas Guirao, J. (2019). Learning to Write in a Second Language: The Role of Guided Interaction in Promoting Children's Noticing from Model Texts. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2 (1), 21-30.
- Daviña, L. (1999). *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Rosario Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Fimbriani, S. C. (2016). *The Use of Teaching Media Powtoon to Improve Students' Writing Ability at SMA Negeri 1 Malang* (tesis no publicada). Universidad Muhammadiyah Malang, Indonesia. Recuperado de <http://eprints.umm.ac.id/34485/>.
- Flower, L. & Hayes, J. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing. *College English*, 39 (4), 449-461.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). The dynamic of composing: Making plans and juggling constraints. *Cognitive processes in writing*, 31-50.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- García Martínez, A. (2015). *Herramientas visuales para la enseñanza de inglés como L2* (trabajo fin de grado). Universidad de La Rioja, Logroño.
- Gobierno de Navarra (2015). *Currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra*. Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril. Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015.
- González, M. E. & Sánchez, C. C. (2019). *Un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE), para la Enseñanza del Idioma Español en la Comunidad Wiwa de la Institución Educativa el Encanto la Zalemakú Sertuga*. Universidad

Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia.

Henry, A., & Roseberry, R. L. (1998). An evaluation of a genrebased approach to the teaching of EAP/ESP writing. *TESOL Quarterly*, 32, 147-156.

Jancsó, K. (2017). ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español. *Serie didáctica*, 1, 100-107.

Jiménez, J. (2018). *La escritura en las aulas de Enseñanza Secundaria. The writing in the Secondary Schoolclassrooms*. Universidad de Almería, Almería.

Lerner, M. T. (2009). *Tras las huellas del aprendizaje: Una experiencia de enseñanza de lectura y escritura en escuelas rurales*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Melero, Á. & Gárate, M. (2010). Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. Writing in Secondary Education: Qualitative Analysis of Adolescents' Argumentative Texts. *Revista de Educación*, 360, 388-413.

Tena Fernández, R. (2016). Elevator pitch: ¡Comunica y defiende tu proyecto en 60 segundos! *Revista científica de opinión y divulgación*, 34.

Wai Lam, Y., Foon Hew, K. & Fung Chim, K. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*, 22 (1), 97-118.

## ANEXOS

### I – Texto modélico

#### LA LACRA DEL ACOSO ESCOLAR

La sociedad en la que vivimos cuenta con una grave problemática en las aulas, donde muchos alumnos sufren acoso escolar. También llamado *bullying*, se trata de un tipo de violencia, tanto verbal como física, que un estudiante o un grupo de alumnos causa de forma reiterada a otro. Por tanto, considero que es una conducta deplorable que hay que erradicar entre todos.

En España, el acoso escolar afecta al 15% de los estudiantes, según datos del Ministerio del Interior, y su tendencia es al alza, como se puede ver en el informe de 2018, en el que se registran un 11,65% más de casos que el año anterior. No obstante, se cree que esta cifra es aún mayor teniendo en cuenta que la mayoría de las víctimas no denuncia. Asimismo, algunos de los que sufren *bullying* también son agresores, por lo que infringen esta violencia a otros al tiempo que son víctimas de acoso.

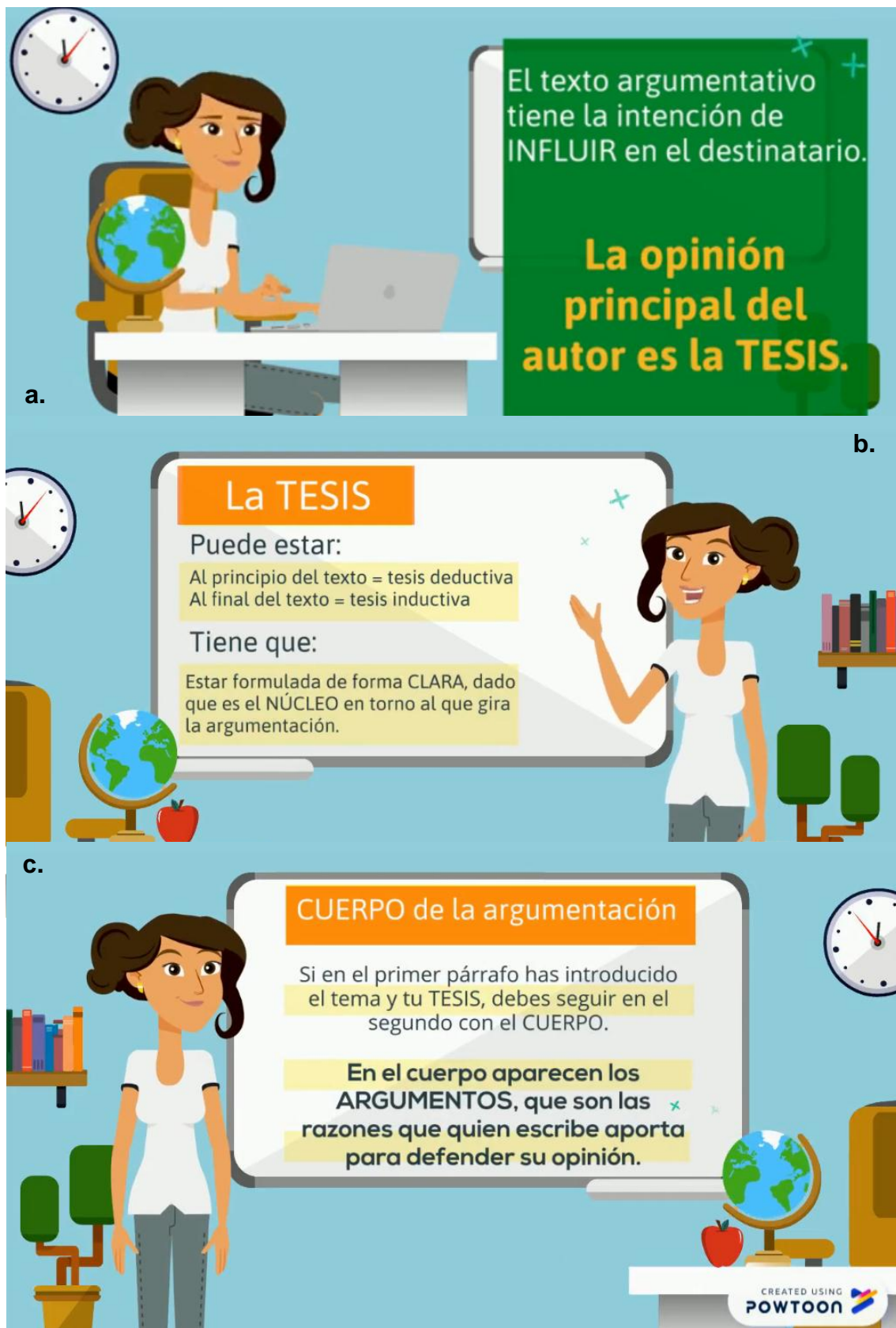
Un caso que ejemplifica esta conducta es el ocurrido en 2004 en Carmen de Patagones, Argentina, donde un joven de 15 años que estaba frecuentemente sometido a maltrato psicológico por parte de otros estudiantes disparó a sus compañeros. Tres de ellos murieron y cinco resultaron heridos. Por ello, opino que es primordial acabar con el acoso escolar, ya que no es un problema que afecta únicamente a víctimas y agresores, sino a todo el alumnado. Además, el 47% de los estudiantes son testigos pasivos, es decir, ni causan ni sufren acoso, pero lo ven en su entorno.

Así pues, "hay que formar a los profesionales que trabajan con los niños para que puedan identificar la violencia y cuando ya ocurre, poner en marcha protocolos obligatorios", como expone Álvaro Ferrer, de Save the Children. Del mismo modo, pienso que sería oportuno que la legislación española prohibiese de forma explícita el acoso escolar, lo cual ya hacen países como Noruega, Estados Unidos o Sri Lanka, para que este comportamiento acabe cuanto antes.

En definitiva, el acoso escolar es un problema que no solo afecta a padres, profesores y alumnos, sino a toda la sociedad, que debe estar unida para erradicar esta lacra. Por lo tanto, es fundamental reconocer los primeros indicios desde edades muy tempranas en las que lo que los niños consideran un "juego" puede desembocar en *bullying*.

II – Animación de Powtoon

Se puede ver en [https://www.youtube.com/watch?v=4\\_AuVW3J5tw](https://www.youtube.com/watch?v=4_AuVW3J5tw). A continuación se muestran algunos fotogramas:



d.

### Tipos de ARGUMENTOS:

**DE EXPERIENCIA PERSONAL:**  
"Mi espalda ha mejorado desde que voy al gimnasio".

**DE CONTRASTE:**  
"A diferencia de Lope de Vega, Cervantes no conoció el éxito en vida".

**DE EJEMPLIFICACIÓN:**  
"Las mujeres se casaban muy jóvenes. Por ejemplo, a los 13 años en la Edad Media".

**DE ANALOGÍA:**  
"He podido resolver esta ecuación, así que podré con la siguiente sin problema".

e.

### La CONCLUSIÓN

Es la última parte del texto:

- Recoge un razonamiento lógico derivado de la argumentación anterior.

Tiene que:

- Incluir la TESIS si es inductiva.
- Ser coherente con lo dicho previamente.

f.

### ¡RECUERDA!

- Puedes usar la primera persona: nosotros o yo.
- Predominan las oraciones largas.
- A veces se usa la interrogación retórica para llamar la atención del receptor e invitarlo a reflexionar respecto al tema.
- Utiliza verbos de voluntad (gustar, querer, desear); de dicción (decir, preguntar, manifestar); y de pensamiento (creer, opinar, pensar)

## III – Rúbrica de evaluación

<b>CATEGORÍA</b>	<b>4 - Muy bien</b>	<b>3 - Bien</b>	<b>2 - Mejorable</b>	<b>1 - Muy mejorable</b>
Cumplimiento de los objetivos de la actividad	Cumple con los objetivos, aparece clara la intención comunicativa y tiene la extensión indicada.	Cumple casi por completo con los objetivos, se percibe intención comunicativa y se acerca a la extensión indicada.	Cumple con alguno de los objetivos, no está clara la intención comunicativa y se acerca a la extensión indicada.	No cumple con los objetivos, no hay intención comunicativa y su extensión no se ajusta a la indicada.
Tesis [Esta categoría vale doble]	La tesis presenta una afirmación clara de la posición del/la autor/a sobre el tema.	La tesis presenta una afirmación de la posición del/la autor/a sobre el tema.	Hay una tesis, pero esta no expresa la posición del/la autor/a claramente.	No hay ninguna tesis.
Argumentos [Esta categoría vale doble]	Incluye 3 o más argumentos diferentes que apoyan la opinión del/la autor/a, y rebate contra-argumentos.	Incluye 3 o más argumentos diferentes que apoyan la opinión del/la autor/a.	Incluye 2 ó 1 argumentos que apoyan la opinión del/la autor/a.	No incluye argumentos que apoyan la opinión del/la autor/a.
Introducción y enfoque del tema	El texto tiene un párrafo introductorio en el que se enuncia el tema y se menciona los puntos principales a discutir.	El texto tiene un párrafo introductorio en el que se enuncia el tema.	El texto tiene un párrafo introductorio en el que se menciona algunos puntos a discutir, pero no enuncia el tema.	El texto no tiene un párrafo introductorio en el que se menciona el tema ni los puntos a discutir.

Conclusión	La conclusión deja al/la lector/a con una idea clara de la posición del/la autor/a. Hay un parafraseo efectivo de la tesis.	Hay una conclusión en la que la posición del/la autor/a está clara.	El texto incluye una conclusión en la que no está clara la posición del/la autor/a.	No hay conclusión.
Estructura	El texto está organizado en párrafos que reflejan de manera clara la estructura marcada (introducción, desarrollo y conclusión).	El texto está organizado en párrafos que reflejan la estructura marcada (introducción, desarrollo y conclusión).	El texto está organizado en párrafos que no reflejan la estructura marcada (introducción, desarrollo y conclusión).	El texto no está organizado mediante una división en párrafos que refleje la estructura marcada (introducción, desarrollo y conclusión).
Párrafos	Los párrafos no son demasiado largos y son regulares.	Los párrafos no son demasiado largos y son bastante regulares.	Los párrafos son irregulares.	Los párrafos son muy irregulares.
Secuenciación	Hay jerarquía entre los argumentos principales y las ideas secundarias, que se presentan mediante un orden lógico que permite que la información progrese de forma natural.	Casi todos los argumentos principales e ideas secundarias se presentan mediante un orden lógico que permite que la información progrese.	No hay una jerarquía entre los argumentos principales y las ideas secundarias porque solo algunos se presentan mediante un orden lógico.	Los argumentos principales y las ideas secundarias no se presentan mediante un orden lógico que haga que la información progrese de forma natural.



Nivel oracional	Todas las oraciones están bien estructuradas, hay variedad y el estilo no es segmentado (sucesión de oraciones cortas sin nexos).	La mayoría de las oraciones está bien estructurada. Hay variedad y el estilo no es segmentado (sucesión de oraciones cortas sin nexos).	La mayoría de las oraciones está bien estructurada, pero no hay variedad y se recurre ocasionalmente al estilo segmentado (sucesión de oraciones cortas sin nexos).	Muchas de las oraciones no están bien estructuradas, no son variadas y el estilo es segmentado (sucesión de oraciones cortas sin nexos).
Conectores	Se utiliza una variedad de marcadores y conectores que guían al/la lector/a y muestran claramente cómo están las ideas relacionadas.	Se utilizan marcadores y conectores que guían al/la lector/a, pero hay poca variedad.	Se utilizan algunos marcadores y conectores que funcionan bien, pero otros no indican claramente la conexión entre las ideas.	No se utilizan marcadores ni conectores o estos no indican claramente la conexión entre las ideas.
Precisión y riqueza léxica	El léxico es preciso y variado. Se utilizan sinónimos para evitar repeticiones.	Se emplea léxico preciso sobre el tema y se utiliza algún sinónimo para evitar repeticiones.	Se utilizan palabras baúl y expresiones coloquiales. No hay léxico preciso sobre el tema y se usan pocos sinónimos para evitar repeticiones.	Hay bastantes palabras baúl, expresiones coloquiales y vulgarismos, y no se usan sinónimos para evitar repeticiones.
Gramática	El/la autor/a escribe bien las formas verbales y no incluye abreviaturas indebidas. No comete errores graves de concordancia.	El/la autor/a yerra alguna vez en las formas verbales o incluye 1 ó 2 abreviaturas indebidas. Comete algunos errores de concordancia que no son graves.	El/la autor/a yerra varias veces en las formas verbales o incluye 3 ó 4 abreviaturas indebidas. Comete bastantes errores de concordancia que no son graves.	El/la autor/a no escribe bien las formas verbales o incluye 5 o más abreviaturas indebidas. Comete errores graves de concordancia.

<p>Ortografía</p>	<p>El/la autor/a aplica las reglas de la tilde (distingue agudas, llanas y esdrújulas, no la usa en los monosílabos y emplea la tilde diacrítica). No comete errores graves (ll/y, b/v, g/j, etc.).</p>	<p>El/la autor/a aplica en general las reglas de la tilde en agudas, llanas y esdrújulas pero no en los monosílabos o la tilde diacrítica. Comete algunos errores (mayúsculas, falta de letras, etc.) que no son graves.</p>	<p>El/la autor/a comete fallos en el uso de la tilde en agudas, llanas y esdrújulas, en los monosílabos o en la tilde diacrítica. Comete bastantes errores (mayúsculas, falta de letras, etc.) que no son graves.</p>	<p>El/la autor/a no aplica las reglas de la tilde (no distingue agudas, llanas y esdrújulas, la usa en los monosílabos y no emplea la tilde diacrítica). Comete errores graves (ll/y, b/v, g/j, etc.).</p>
<p>Puntuación</p>	<p>El/la autor/a no comete apenas errores de puntuación.</p>	<p>El/la autor/a comete algunos errores de puntuación pero estos no son graves (exceso de comas, falta de punto en las abreviaturas, etc.).</p>	<p>El/la autor/a comete bastantes errores de puntuación, alguno de ellos grave (exceso de comas, falta de punto en las abreviaturas, etc.).</p>	<p>El/la autor/a comete bastantes errores de puntuación, muchos de ellos graves (coma entre sujeto y verbo o entre complemento directo e indirecto).</p>
<p>Cohesión y coherencia</p>	<p>En el texto no hay contradicciones ni repeticiones innecesarias y está escrito de forma que el/la lector/a comprende sin esfuerzo de manera clara el sentido global.</p>	<p>En el texto no hay contradicciones ni repeticiones innecesarias pero está escrito de forma que el/la lector/a comprende con ligero esfuerzo el sentido global.</p>	<p>En el texto hay alguna contradicción o repetición innecesaria y está escrito de forma que el/la lector/a comprende con bastante esfuerzo el sentido global.</p>	<p>En el texto hay muchas contradicciones y repeticiones innecesarias y está escrito de forma que el/la lector/a no comprende el sentido global.</p>

## IV – Tabla comparativa de la puntuación media obtenida en cada ítem en el pre-test y el post-test

	A. 1	A. 2	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6	A. 7	A. 8	A. 9	A. 10	A. 11	A. 12
Objetivos	4 / 4	3,6 / 4	4 / 4	4 / 4	2,3 / 3,6	4 / 3,6	4 / 4	4 / 4	3 / 3	3,6 / 3,3	4 / 4	2,3 / 4
Tesis	8 / 7,3	6,6 / 8	7,3 / 7,3	8 / 6,6	4,6 / 4	8 / 4,6	6,6 / 6,6	8 / 7,3	5,3 / 4,6	5,3 / 6,6	7,3 / 4,6	5,3 / 4
Argumentos	7,3 / 6,6	6,6 / 7,3	7,3 / 6,6	7,3 / 6,6	4 / 6,6	6 / 6	4,6 / 7,3	7,3 / 6,6	6 / 5,3	6 / 6	7,3 / 6	4 / 6
Introducción	4 / 4	3,3 / 4	4 / 4	4 / 4	1 / 3	2,6 / 2,3	3,6 / 3,6	4 / 2,3	3,3 / 3,3	3 / 1	4 / 3,3	3,3 / 4
Conclusión	3,3 / 3	1,3 / 4	3,3 / 3,3	4 / 3,3	3 / 1	2,6 / 1	3,6 / 3	4 / 3,6	2,3 / 2	1,3 / 2,3	4 / 2,3	3 / 1
Estructura	3,3 / 3,3	2 / 4	3,3 / 4	3,6 / 4	1,6 / 2	2,3 / 1,6	4 / 3	4 / 2,6	3,3 / 3,3	2 / 2	3,6 / 2,3	3 / 2
Párrafos	2,3 / 2,3	2 / 3,3	2,3 / 2,3	2,6 / 3	2,3 / 1,3	2 / 1	3 / 1,3	2,6 / 1	1,3 / 1,6	2,6 / 2	2,3 / 2	2 / 2
Secuenciación	3,6 / 3,3	3,6 / 3,6	3,6 / 3,6	4 / 3,6	2 / 2,6	3,6 / 3,3	2,6 / 3,6	4 / 3,6	3,6 / 3	3,3 / 3,3	4 / 3,3	2 / 3,6
Nivel oracional	4 / 3,6	3 / 3	3,3 / 2,3	4 / 4	1,3 / 2,6	4 / 3,3	3 / 1	1,6 / 2	3,3 / 2	3 / 3,3	2,6 / 2,3	2,6 / 3,3
Conectores	3,6 / 4	2,3 / 2,6	2,6 / 3	2,3 / 3,6	2,6 / 2	2,3 / 1,3	2,6 / 2,3	2 / 2,6	3,3 / 2,6	3 / 2,6	2,3 / 1,3	2,6 / 1
Precisión léxica	3,3 / 2,6	3 / 2,3	2 / 2,6	2 / 3	1,3 / 2,3	3 / 3,3	1,6 / 3,6	3 / 3	2 / 1,6	3,6 / 3	1 / 2,3	2,6 / 3
Gramática	2 / 2,6	2,3 / 3,6	1,3 / 3,3	3,3 / 3,3	1,3 / 1	4 / 2,6	2,3 / 3,6	1 / 1,6	1 / 3,3	1 / 2,6	1,6 / 2,3	2,6 / 1
Ortografía	3 / 2	3,6 / 2,3	1,3 / 1	3 / 4	2,6 / 2,3	4 / 3,3	1,6 / 2,6	1 / 2	1 / 4	3 / 2,3	2 / 2,6	1 / 2
Puntuación	2,3 / 2,6	3 / 2,3	1,6 / 2,3	1 / 1	1 / 1	3 / 2,6	2,3 / 1	1,6 / 2	1 / 2,6	2,6 / 1	1 / 1,3	2,3 / 1,6
Cohesión/ coherencia	3 / 3,3	3,3 / 2,6	3,3 / 3,3	2,3 / 2,6	2 / 2	3,3 / 2,6	3,3 / 2,3	3,6 / 3,3	2,3 / 1,6	3 / 3	2,3 / 2,6	2 / 2
Total (sobre 68)	57 / 54,5	49,5 / 56,9	50,2 / 52,9	55,4 / 56,6	32,9 / 37,3	54,7 / 42,4	48,7 / 48,8	51,7 / 47,5	42 / 43,8	46,3 / 44,3	49,3 / 42,5	40,6 / 40,5

Leyenda: → comparación con texto modélico

→ visualización animación de Powtoon

