



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

Máster en investigación e innovación educativa

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Mejora de la Expresión Escrita en Inglés Mediante la Enseñanza Explícita del Texto Argumentativo en Educación Secundaria

Autora: Débora de Frutos Marazuela

Tutora: María Ángeles Martín del Pozo

Año académico: 2023/2024



Resumen

El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es evaluar el impacto de una secuencia didáctica basada en la enseñanza explícita del texto argumentativo, en el contexto de Aprendizaje por Proyectos (ABP) y empleando evaluación formativa. El estudio de caso se realizó con 14 alumnos de 3º de Educación Secundaria de un centro público de Ávila, utilizando una metodología cualitativa. Los resultados muestran que la enseñanza explícita de la estructura del texto argumentativo mejora la expresión escrita de los alumnos. Además, la metodología ABP incrementa la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. La evaluación formativa ayudó a los alumnos a usar eficazmente la retroalimentación continua para mejorar su trabajo. Así, la combinación de estos enfoques no solo favorece el desarrollo de habilidades argumentativas, sino que también potencia un aprendizaje más activo y significativo. Este estudio sugiere que implementar prácticas educativas integrales y bien estructuradas puede contribuir significativamente al progreso académico y personal de los estudiantes.

Palabras Clave: habilidad escrita, texto argumentativo, enseñanza explícita, aprendizaje por proyectos, evaluación formativa, educación secundaria

Abstract

The aim of this Master's Thesis is to evaluate the impact of a didactic sequence based on the explicit teaching of argumentative texts, within the context of Project-Based Learning (PBL) and employing formative assessment. The case study involved 14 third-year Secondary Education students from a public school in Ávila, using a qualitative methodology. Results show that explicit instruction in the structure of argumentative texts improves students' written expression. Additionally, the PBL methodology increases students' motivation and academic performance. Formative assessment helped students effectively use continuous feedback to improve their work. Thus, the combination of these approaches not only promotes the development of argumentative skills but also enhances more active and meaningful learning. This study suggests that implementing comprehensive and well-structured educational practices can significantly contribute to the academic and personal progress of students.

Key Words: writing skills, argumentative essay, explicit instruction, Project-Based Learning, formative assessment, secondary education

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación del tema elegido	2
1.2. Objeto de estudio	3
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. El texto y el contexto	9
3.1.1. El contexto.....	9
3.1.2. Principios del texto	10
3.1.3. Categorización de los textos	11
3.2. El texto argumentativo.....	12
3.2.1. Tipos y estilos de textos argumentativos	13
3.2.2. Estructura de la secuencia textual argumentativa escrita	14
3.2.3. Características del texto argumentativo.....	16
3.2.4. La metacognición en la elaboración de textos argumentativos	17
3.2.5. Transposición didáctica	18
3.3. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.....	19
3.4. El aprendizaje por proyectos	22
3.4.1. Historia y orígenes del aprendizaje por proyectos	23
3.4.2. Características del trabajo por proyectos.....	25
3.4.3. Fases del desarrollo del trabajo por proyectos.....	26
3.5. La evaluación formativa	28
4. METODOLOGÍA	30
4.1. El paradigma interpretativo	30
4.2. El estudio de Caso	31
4.3. Procedimiento de la investigación.....	32
4.4. Contexto educativo y selección de la muestra.....	35
4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	36
4.6. Técnicas de análisis de datos	38
4.7. Criterios de rigor científico.....	40
4.8. Cuestiones ético-metodológicas	42
4.9. Diseño de la secuencia didáctica	42
5. SECUENCIA DIDÁCTICA	46
5.1. Sesiones	46
5.2. Sistema de Evaluación diseñado	50

5.2.1. Técnicas e instrumentos de evaluación	51
6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	60
6.1. Análisis de la evaluación previa	60
6.2. Análisis de la Evaluación Post-intervención	66
6.3. Comparación de los resultados pre y post intervención	74
6.4. Análisis de la entrevista a la profesora	76
6.5. Análisis del grupo focal	77
7. DISCUSIÓN.....	79
8. CONCLUSIONES.....	81
8.1. Conclusiones generales.....	81
8.2. Limitaciones del estudio.....	82
8.3. Futuras líneas de investigación.....	84
9. REFERENCIAS	85
10. ANEXOS.....	92
Anexo I.	92
Anexo II.	94
Anexo III.....	95
Anexo IV.....	97
Anexo V.....	97
Anexo VI.....	98
Anexo VII.	105
Anexo VIII.....	108

Índice de Tablas

Tabla 1.....	5
Tabla 2.....	7
Tabla 3.....	8
Tabla 4.....	39
Tabla 5.....	40
Tabla 6.....	47
Tabla 7.....	51
Tabla 8.....	52
Tabla 9.....	54
Tabla 10.....	56
Tabla 11.....	57
Tabla 12.....	58
Tabla 13.....	59
Tabla 14.....	61
Tabla 15.....	63
Tabla 16.....	64
Tabla 17.....	66
Tabla 18.....	72

Índice de figuras

Figura 1.....	15
Figura 2.....	35
Figura 3.....	38
Figura 4.....	65
Figura 5.....	65
Figura 6.....	74

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la enseñanza del inglés como segundo idioma (en adelante, English as a Second Language ESL), han surgido numerosos métodos, enfoques o concepciones metodológicas diferentes. Durante la década de 1960, algunas de estas teorías fueron cuestionadas por lingüistas como Chomsky (Aspectos de la teoría de la sintaxis, 1965), quien señaló la importancia de la creatividad y los procesos cognitivos e introdujo la idea de competencias lingüísticas que permiten a los hablantes crear oraciones gramaticalmente correctas (Rhalmi, 2009). De esta manera, se rechazó la visión estructuralista del lenguaje dando lugar a un nuevo punto de vista unos años más tarde que "relaciona estas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempo reales" Littlewood (1981: xi).

Este trabajo de investigación se basa en la idea de que un enfoque comunicativo en la enseñanza de un segundo idioma es esencial, dado que la comunicación es el objetivo principal al aprender un idioma extranjero. Este enfoque comunicativo implica no solo estructuras (gramática y vocabulario), sino también la función comunicativa, es decir, cómo las personas utilizan estas estructuras en situaciones de la vida real. Para hacer esto posible, el profesor tendría que preparar actividades en las que los estudiantes puedan escuchar, leer y producir de manera oral o escrita el segundo idioma que están aprendiendo. De esta manera, el papel del profesor y de los estudiantes también cambia, ambos asumen roles activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las lecciones deben estar orientadas a los estudiantes porque deben basarse en las necesidades e intereses de estos.

En el contexto de la educación secundaria obligatoria, la competencia en la expresión escrita en inglés se presenta como una habilidad fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, a menudo se observa una falta de habilidades argumentativas en los alumnos, lo que limita su capacidad para construir y defender ideas de manera coherente y persuasiva. Esta situación es relevante en un entorno educativo donde la enseñanza de la lengua extranjera debe integrar habilidades críticas y de pensamiento profundo.

Por todo ello, la presente investigación se centra en analizar los conocimientos y habilidades de los estudiantes de tercero de ESO de un centro público en la provincia de Ávila, Castilla y León, en relación con la producción de textos argumentativos en inglés. Después de una evaluación previa realizada a los estudiantes, el problema de esta investigación se fundamenta en la necesidad de mejorar las competencias argumentativas de los estudiantes a través de metodologías innovadoras que promuevan un aprendizaje activo y significativo. En este sentido, se propone una intervención didáctica basada en la enseñanza explícita de la superestructura y la macroestructura del texto argumentativo con el Aprendizaje por Proyectos (ABP) y la evaluación formativa, para mejorar las habilidades escritas de los alumnos.

Es importante mencionar que, entre las cuatro distintas aproximaciones didácticas que se pueden emplear en la enseñanza de la expresión escrita en inglés como segunda

lengua, según Shih (1986), nos vamos a centrar en el enfoque basado en el proceso. Después de estudiar al grupo con el que se va a realizar esta investigación consideramos que dicho enfoque es el óptimo para la enseñanza del texto argumentativo, considerando que se centra en guiar a los estudiantes a través de cada etapa del proceso de escritura argumentativa, desde la generación de ideas hasta la revisión y edición del texto final.

Por otro lado, Díaz y Suñén (2013), autores que se centran en el ABP aplicado a las segundas lenguas, afirman que esta metodología se aplica con frecuencia en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y quizás las primeras experiencias podrían tener su inicio en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera. Estas mismas autoras proponen que la utilización del ABP aplicado a la enseñanza de segundas lenguas conlleva un claro beneficio, por esta razón emplearemos esta metodología para el desarrollo de nuestra secuencia didáctica.

Por último, la evaluación que se realizará a lo largo del proyecto será formativa, de manera que no solo se evaluará el resultado final, sino que se centrará en identificar las dificultades de los alumnos y su progreso en todo el proceso de enseñanza, en este caso, la secuencia didáctica. Para ello se emplearán diferentes instrumentos como una escala graduada transparente, entregada a los estudiantes desde el inicio, para comprender las expectativas y criterios de evaluación desde el inicio del proyecto por parte del alumnado, el cuaderno del profesor y rúbricas, bajo la observación sistemática, además se dotará a los alumnos de una rúbrica de autoevaluación y otra de evaluación por pares para completar el proceso.

1.1. Justificación del tema elegido

Desde nuestra experiencia personal, nos ha permitido observar cómo los estudiantes españoles terminan sus estudios de educación secundaria sin lograr mantener una conversación fluida en inglés ni ser capaces de comunicarse eficazmente por escrito. Esto ocurre a pesar de que este es su segundo idioma desde que comenzaron la escuela primaria a los 5 o 6 años, o incluso antes.

Por esta razón, consideramos fundamental implementar un enfoque comunicativo en la enseñanza de un segundo idioma. La comunicación debe ser el objetivo principal al aprender una lengua extranjera, en vez de centrarse en el aprendizaje aislado de gramática y vocabulario. Además, es crucial que el aprendizaje se relacione con contextos reales, permitiendo a los alumnos ver la relevancia y utilidad de aprender una segunda lengua.

En una sociedad que enfrenta cada vez más dificultades para encontrar vías de entendimiento a través del discurso, creemos que saber identificar lo que otros quieren comunicarnos y tener claro el lugar de nuestras ideas en el marco de las ideas de los demás es indispensable. Como afirman Camps y Dolz (1995: 7), "saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, examinar de manera crítica las ideas de los otros, rebatir argumentos de mala fe y resolver conflictos de intereses. Para un joven, un adolescente, saber argumentar puede ser aún

más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad."

La elección de desarrollar este aprendizaje y mejorar la expresión escrita a través del texto argumentativo responde a la necesidad de que los estudiantes aprendan a argumentar de manera efectiva, construyendo y defendiendo sus ideas de forma coherente y persuasiva. Esto no solo les ayudará en sus estudios académicos, sino que también les proporcionará habilidades críticas y de pensamiento profundo que serán valiosas en su vida personal y profesional.

Por tanto, se propone una intervención didáctica basada en la enseñanza explícita de la superestructura y la macroestructura del texto argumentativo, utilizando el Aprendizaje por Proyectos (ABP) y la evaluación formativa. Esta metodología promueve un aprendizaje activo y significativo, permitiendo a los estudiantes mejorar sus habilidades escritas en inglés y preparándolos mejor para los desafíos comunicativos del mundo real.

1.2. Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación es el análisis de los conocimientos del alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro público de la provincia de Ávila, Castilla y León. Por lo tanto, el objetivo general de nuestro estudio es determinar la incidencia de una secuencia didáctica basada en la enseñanza explícita del texto argumentativo, desde una perspectiva del Aprendizaje por Proyectos (ABP) y la evaluación formativa.

Objetivos Específicos

1. Identificar el nivel de habilidad escrita en inglés del grupo de estudio, específicamente en la producción de textos argumentativos, como diagnóstico previo al diseño de la secuencia.
2. Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en la enseñanza explícita del texto argumentativo, desde una perspectiva del Aprendizaje por Proyectos (ABP) y la evaluación formativa, que contribuya a la mejora de la habilidad escrita de los estudiantes.
3. Identificar el nivel de habilidad escrita en inglés del grupo de estudio, específicamente en la producción de textos argumentativos, después de la implementación de la secuencia didáctica.
4. Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación previa y evaluación post intervención de la producción de textos escritos argumentativos, para determinar la incidencia de la secuencia didáctica.

5. Describir el impacto de la metodología del Aprendizaje basado en proyectos en la mejora de la habilidad escrita de los estudiantes.
6. Evaluar el impacto de la propuesta didáctica implementada, tanto a través de la evaluación sumativa como mediante la recopilación y análisis de datos de la evaluación formativa, para determinar la eficacia global del enfoque propuesto en el desarrollo de las habilidades escritas en inglés de los estudiantes.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estado de la cuestión implica una búsqueda exhaustiva y reflexiva sobre el conocimiento acumulado en relación con el objeto de estudio específico (Molina, 2005). En este contexto, en esta investigación se hace una revisión de la bibliografía para realizar una investigación fundada. La búsqueda se realizó en plataformas académicas reconocidas, tales como Dialnet Plus, Biblioteca Uva y WOS (Web Of Science), centrándose en tres áreas principales que convergen en este estudio: el texto argumentativo en la enseñanza del inglés, aprendizaje por proyectos en inglés, y la evaluación formativa en el contexto educativo de la enseñanza del inglés.

Para este fin, se utilizaron ecuaciones específicas en cada motor de búsqueda, con el objetivo de obtener resultados significativos. Posteriormente, se procedió a un meticuloso filtrado de los documentos recuperados, seleccionando aquellos pertinentes a la investigación en cuestión. Es crucial destacar que las temáticas fueron exploradas de manera separada, como resultado de que la búsqueda conjunta de "Aprendizaje por Proyectos AND inglés AND evaluación formativa" no arrojó resultados relevantes en los motores seleccionados. Los resultados obtenidos no estaban centrados en el campo de investigación que concierne al estudio.

En la revisión bibliográfica separada, se incluyó la ecuación "Aprendizaje por Proyectos AND Inglés". Sin embargo, la mayoría de los estudios y propuestas no abordaban el proceso de escritura ni la metodología de aprendizaje por proyectos. Respecto a la evaluación formativa dentro del aprendizaje por proyectos, se observó una inclinación hacia el estudio de prácticas y técnicas de evaluación continua y formativa para mejorar el proceso de aprendizaje, pero estas no estaban relacionadas con el área del inglés.

Por consiguiente, a pesar de encontrar investigaciones en ambas áreas, se identificó un vacío significativo en la literatura respecto a la interconexión entre la habilidad escrita del inglés como lengua extranjera y la evaluación formativa. Este vacío sugiere un espacio de oportunidad para la exploración y el desarrollo de investigaciones que integren ambas áreas, contribuyendo así a una comprensión más holística del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, específicamente en el ámbito de la producción de textos argumentativos.

Tabla 1. *Proceso de búsqueda I.*

TEXTO ARGUMENTATIVO AND INGLÉS				
Bases de datos	Filtros	Resultados	Resultados seleccionados	Referencia

Dialnet Plus	Psicología y Educación + Educación (submateria)	16	3	Cárdenas, R.A. (2022), Macho-Harrison, A.M. y Faya-Cerqueiro, F. (2022) y Ubilla Rosales, L., Gómez Álvarez, L. y Sáez Carrillo, K. (2017)
Biblioteca Uva		0		
WOS		6	1	Serna, L. M., Galindo, A., y Murillo, A.F. (2021)

ARGUMENTATIVE TEXTS AND ENGLISH

Dialnet Plus	Psicología y Educación + Educación (submateria)	25	2	Pozobón, C. y Pérez, T. (2015) y Lagos, F.H. (2019)
Biblioteca Uva		10	0	
WOS	Education +Article	116	2	Faya-Cerqueiro, F., y Macho-Harrison, A. M. (2022) y Putra, J.W:G., Teufel, S., y Tokunaga, T. (2022)

Tabla 2. *Proceso de búsqueda II.*

APRENDIZAJE POR PROYECTOS AND INGLÉS				
Bases de datos	Filtros	Resultados	Resultados seleccionados	Referencia
Dialnet Plus	Psicología y Educación	646	5	Nuño, M. (1991), Torres, M.A.M (2016), Arjona, V.A., & Fernández. J.A.F. (2017), Silvia, L.A.N., Castellanos, M. V. S., & Cabrera, C.V.M. (2017), Zaafour, A. (2022).
Biblioteca Uva	Educación + Artículo	113	3	Daza Navarro y otros (2020), Montero Gilete (2011), Orellana, D.N.C. (2021).
WOS	Ninguno	31	2	Aldana (2018) y Rojas y Rueda Varon (2019).
PROJECT LEARNING AND ENGLISH				
Dialnet Plus	Psicología y educación	252	2	Ruíz Hidalgo (2022) y de la Peña y otros (2017).
Biblioteca Uva	Artículos de revista + Educación	143	2	Mora-Menjura y Olaya-Mesa (2023), Latifaj y Xhaferi (2023).
WOS	(2023-2024)	200	3	Weganofa, Herawati (2023), Intriago (2023) y Latifaj y Xhaferi (2023).

Tabla 3. *Proceso de búsqueda III.*

EVALUACIÓN FORMATIVA AND APRENDIZAJE POR PROYECTOS				
Bases de datos	Filtros	Resultados	Resultados seleccionados	Referencia
Dialnet Plus	Psicología y Educación + Educación (submateria)	209	2	Fraile (2017) y Delgado Benito y otros (2017).
Biblioteca Uva	Educación + Artículos	766	3	Imbaquingo y Cárdenas, (2023), Martínez Mínguez y otros (2019), Navarrete Artime y Belver Domínguez (2022).
WOS	Ninguno	6	1	Molina Soria y otros (2022).
FORMATIVE ASSESSMENT AND PROJECT LEARNING				
Dialnet Plus	Psicología y Educación + Educación (submateria)	69	2	Tur y otros (2019) y Abella García y otros (2020).
Biblioteca Uva	Educación + Artículos (2022-2024)	230	1	Nsabayezu y otros (2022),
WOS	Education	926	2	Lin y otros (2009) y Hsu y otros (2022).

3. MARCO TEÓRICO

En el contexto educativo actual, la habilidad de argumentar de manera coherente y persuasiva es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de comunicación efectiva de los estudiantes.

Este marco teórico proporciona la base conceptual necesaria para entender la implementación y los efectos de una secuencia didáctica centrada en la enseñanza del texto argumentativo, utilizando el Aprendizaje por Proyectos y la evaluación formativa como enfoques pedagógicos clave. A través de esta estructura, se pretende ofrecer una comprensión integral de los elementos que contribuyen a una enseñanza más efectiva y al desarrollo de competencias argumentativas en los estudiantes.

3.1. El texto y el contexto

La comprensión del texto y su relación con el contexto es esencial para entender la comunicación en diversas situaciones por esta razón, se revisan en este apartado ambos conceptos.

Según Halliday y Hasan (1976), un texto es "cualquier pasaje, hablado o escrito, de cualquier longitud, que forme un todo unificado. Un texto es una unidad de lenguaje en uso. No es una unidad gramatical, como una cláusula o una oración, y no se define por su tamaño; es mejor considerarlo como una unidad semántica" (p.1). Esta perspectiva destaca la naturaleza funcional y unificadora del texto, independientemente de su extensión o estructura gramatical.

Ghio y Fernández (2005) refuerzan esta visión al definir el texto como "una unidad de lenguaje en uso, que se realiza tanto en un medio oral como escrito, y cuya cualidad intrínseca es poseer unidad" (p. 124). Este enfoque subraya la versatilidad del texto y su capacidad para manifestarse en diversas formas y contextos, manteniendo siempre una cohesión interna que lo distingue como un todo significativo.

El texto es una unidad semántica y comunicativa utilizada en una situación dada, una unidad de interacción social y una representación de un evento sociocultural. En este estudio, definiremos 'contexto' tal como lo explican Halliday y Hasan: contexto de situación y contexto de cultura. Esta referencia al contexto de situación nos lleva a la noción de contexto.

3.1.1. El contexto

El contexto, tanto de situación como cultural, desempeña un papel crucial en la interpretación de un texto. El contexto de situación explica cómo un texto se relaciona con los procesos sociales dentro de los cuales se ubica. En su obra *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, Halliday y Hasan propusieron tres categorías: 'campo', 'modo' y 'tenor', que son conceptos generales para describir cómo el contexto de situación determina los tipos de significado que se expresan.

- El campo se refiere a lo que está sucediendo: el evento total en el que el texto funciona.
- El tenor se refiere a la relación social existente entre los interlocutores en una situación de habla. Incluye relaciones de formalidad, poder y afecto.
- El modo describe cómo se utiliza el lenguaje en la interacción verbal, incluyendo el medio (hablado, escrito, escrito para hablar, etc.) y el modo retórico (expositivo, instructivo, persuasivo, etc.).

Estos tres términos definen colectivamente el contexto de situación de un texto. Por ejemplo, una lección de idioma extranjero en una escuela secundaria:

- Campo: estudio del idioma, información sobre el idioma extranjero. (Por ejemplo: uso de los tiempos verbales).
- Modo: lenguaje para instrucción y discusión. Canal: hablado (preguntas, diálogos) y escrito (pizarra, libros de texto).
- Tenor: participantes: profesor-estudiantes. Relaciones de rol fijas: profesor en un rol superior. Rol temporal entre estudiantes.

El concepto de contexto de cultura es similar al de contexto de situación, pero se entiende como un trasfondo más amplio. Una situación es simplemente una instancia de la cultura y no puede separarse de ella. Por lo tanto, los textos también reflejarán el trasfondo cultural presente. Es evidente que las diferencias culturales se manifestarán en cómo contamos una historia, tanto en términos de lo que contamos, como en cómo lo contamos.

3.1.2. Principios del texto

El concepto de textura es apropiado para expresar la propiedad de ser un texto. Un texto tiene textura, y esto es lo que lo distingue de algo que no es un texto. Según Beaugrande y Dressler (1981), hay siete principios constitutivos (estándares de textualidad) y si alguno de ellos no se considera satisfecho, el texto no será comunicativo. En este caso, nos centraremos en los que están centrados tanto en el texto como en el usuario.

Principios centrados en el texto

1. **Cohesión:** Es la forma en que un texto está vinculado gramatical y semánticamente, por ejemplo, el vínculo interpretativo entre un pronombre y su antecedente. Halliday y Hasan (1976) establecen 5 categorías de cohesión: referencia, sustitución, elipsis, conjunciones y cohesión léxica.
2. **Coherencia:** La forma en que las ideas y conceptos en un texto están vinculados. En textos narrativos, el receptor entiende que debe haber una trama y relaciones secuenciales. Así, en el caso de los flashbacks, el receptor tratará de dar sentido a esto y secuenciar correctamente los eventos incluso si no hay un marcador implícito.

Principios centrados en el usuario

3. Intencionalidad: Un productor de texto normalmente busca lograr un propósito, en este caso, relatar una historia, basada en un plan dado.
4. Aceptabilidad: Conciernen a la actitud del receptor. Por ejemplo, en cuentos infantiles, las referencias a drogas no serían aceptables.
5. Informatividad: El texto transfiere información nueva o desconocida para el lector. Por lo tanto, los textos narrativos intentan evitar descripciones excesivamente largas si desean ser efectivos.
6. Situacionalidad: Está relacionada con el tiempo y lugar reales. El texto es relevante para un contexto social o pragmático particular.
7. Intertextualidad: Está relacionada con otros textos. Se refiere a la relación entre un texto dado y otros textos relevantes encontrados en experiencias previas. Por ejemplo, secuelas.

3.1.3. Categorización de los textos

La categorización de los textos ofrece una visión general de los sistemas comunes de clasificación, como el género y el tipo de texto.

1. Género puede definirse como una categoría:
 - Basada en criterios externos, como la audiencia prevista, el propósito y el tipo de actividad, criterios que ya hemos visto en el contexto de la situación.
 - Puede definir textos dependiendo de cualquier grupo o variable de registro de campo, tenor o discurso, ya sea poesía y prosa, conversaciones formales e informales, correspondencia comercial y personal.

Esto refleja el problema que existe al usar el término "género". No hay una clasificación de género de textos universalmente aceptada, pues se pueden clasificar según diferentes criterios: tema, participantes, escenario, etc. Algo similar ocurre con el término "tipo de texto". Se suele aceptar que el término se orienta hacia nuestro enfoque comunicativo considerando los factores contextuales y el propósito que el hablante tiene en mente.

2. Tipo de texto:

Hay un amplio acuerdo en un sistema de clasificación textual en cinco categorías: textos narrativos, descriptivos, persuasivos, expositivos e instructivos.

Zemach y Rumisek (2002) afirmaron que hay cinco tipos de ensayos en la escritura académica, que son los ensayos descriptivos, los ensayos de proceso, los ensayos de opinión, los ensayos de comparación/contraste y los ensayos de problema/solución.

- 1) El texto narrativo o ensayo descriptivo es un tipo de ensayo utilizado para describir cómo se ve o se siente alguien o algo.
- 2) El texto instructivo o ensayo de proceso explica cómo se hace algo.
- 3) El texto persuasivo o ensayo de opinión expresa la creencia del escritor sobre un tema particular.
- 4) El texto expositivo o ensayo de comparación/contraste se utiliza para comparar (similitudes) o contrastar (diferencias) entre dos cosas.
- 5) El texto argumentativo o ensayo de problema/solución trata sobre un problema y luego ofrece una o más soluciones para resolverlo.

Los textos argumentativos están destinados a convencer o persuadir al lector de un cierto punto de vista, o a entender las razones del autor para sostener ciertas opiniones sobre un asunto en discusión. Aunque a menudo pueden abordar cuestiones controvertidas, esto no es un requisito indispensable para su elaboración.

En nuestra investigación, nos centraremos en este tipo de texto para alcanzar nuestro objetivo principal: mejorar la expresión escrita del alumnado de tercero de ESO a través del texto argumentativo en el aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL). Por esta razón, a continuación, se dedica el siguiente apartado a profundizar sobre los textos argumentativos.

3.2. El texto argumentativo

Un texto argumentativo es un texto en el que se examina, critica o discute un problema o una cuestión. Puede tomar la forma de una discusión, una entrevista, un discurso, una carta, un libro de crítica literaria o un sermón, entre otros. El autor logra este propósito presentando un razonamiento sólido, discusión y argumentación.

Según Van Dijk (1996, citado en Hoyos, 2021), diseñar textos argumentativos implica considerar tres dimensiones esenciales: la superestructura, la macroestructura y la microestructura. En su investigación, Hoyos (2021), explica en qué consiste cada una de las dimensiones mencionadas:

1. La superestructura representa el diseño estructural de mayor nivel y se centra en el marco discursivo general del texto. Es crucial para la producción y transmisión clara del contenido, construyendo enunciados coherentes y comprensibles que permitan al lector formar esquemas mentales para facilitar la comprensión. Esta estructura global caracteriza el tipo de texto (como cartas, noticias o ensayos) y requiere que tanto el escritor como el lector conozcan la organización lingüística y las reglas convencionales de los textos.
2. La macroestructura se enfoca en el contenido semántico y en la generación del sentido textual. Es la estructura del contenido, organizada en un conjunto coherente de oraciones y párrafos. Permite jerarquizar las ideas, destacando las principales y facilitando la memoria y la recuperación de la información por parte

del lector. La macroestructura refleja la coherencia del texto al integrar ideas de manera ordenada y significativa, conectando lo que el autor conoce con lo nuevo que añade, para alcanzar el fin del acto comunicativo.

3. La microestructura se refiere al marco interno del discurso, centrado en la cohesión y conectividad del texto. Involucra el uso de vocabulario y estructuras gramaticales para conectar ideas de manera lógica y fluida. Mantiene la coherencia referencial o local entre las diferentes frases y párrafos. Si no hay coherencia local, se recomienda realizar procesos de inferencia para lograr una mejor conexión temática. La microestructura asegura una buena articulación y estructura lógico-semántica del discurso a través del uso eficiente de enlaces cohesivos.

En nuestro caso, para analizar las producciones realizadas por nuestros estudiantes, nos vamos a centrar no tanto en la microestructura sino en la superestructura (título del texto y distribución del texto argumentativo en párrafos) y en la macroestructura (presentación de la hipótesis o tesis a defender en el texto, desarrollo de la argumentación, Planteamiento de la conclusión, coherencia y cohesión textual) puesto que consideramos que el tiempo en el que se desarrolla la propuesta no es suficiente para las tres partes de la estructura del texto argumentativo.

3.2.1. Tipos y estilos de textos argumentativos

La argumentación se utiliza en una variedad de textos, particularmente en Ramírez y Zamora (2014):

- Textos científicos y técnicos,
- Textos filosóficos,
- En esferas policiales y judiciales,
- Y en textos periodísticos.

Por lo tanto, dentro del ámbito de los textos argumentativos, existen muchos géneros diferentes. El texto argumentativo puede variar en la escala de subjetividad-objetividad.

Un estilo científico implica que solo se presenta evidencia científica; un ejemplo son las disertaciones. En el tipo puramente científico, predominarán las formas impersonales o no personales en tercera persona y el uso de la voz pasiva para expresar la no participación de un actor.

Un estilo objetivo puede contener evidencia técnica o científica, observando cómo otros pueden verlo y evitando puntos de vista meramente personales. Es más probable encontrar el uso de 'nosotros' para incluir al receptor o al codificador, o al codificador como una entidad impersonal. Esto es cierto en los editoriales de periódicos. El receptor será tratado como 'nosotros' o 'tú'.

Un estilo puramente subjetivo se emplea cuando el productor del texto desea convencer al receptor de una premisa utilizando argumentos puramente desde su punto de vista. Por ejemplo, una carta de solicitud de empleo. En los editoriales, el texto seguirá un estilo de comentario que se ubicará entre el estilo de texto subjetivo y objetivo, puesto que ofrece un punto de vista con cierta base fáctica y un elemento contenido de subjetividad. El codificador elige las formas singulares en primera o segunda persona, a raíz de que el propósito principal es convencer a la audiencia de opiniones sostenidas.

3.2.2. Estructura de la secuencia textual argumentativa escrita

La comprensión de la estructura de la secuencia textual argumentativa escrita es fundamental para la efectividad de la comunicación persuasiva en el ámbito académico y más allá. Este apartado tiene como objetivo examinar detalladamente los elementos constituyentes y las estrategias de organización de este tipo de texto, para proporcionar una guía útil para la redacción de argumentos sólidos y coherentes.

La estructura del texto es un término utilizado en los estudios lingüísticos para referirse al plan compositivo de un texto. Se espera que todos los textos muestren ciertos formatos estructurales que correspondan a su tipo. Esto se debe a que la estructura del texto está motivada por factores contextuales, que juegan un papel importante en la determinación del arreglo estructural del texto para mostrar un enfoque particular del tipo de texto.

Según la perspectiva de Moreno-Fontalvo (2010), para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una pedagogía centrada en el texto, se identifican tres componentes esenciales en la estructura textual (Figura 1): introducción, cuerpo argumentativo y conclusión.

1. **Introducción:** Esta sección introduce el tema y proporciona un contexto, presentando antecedentes o generalidades del asunto para captar el interés del lector sobre lo que se desarrollará en el texto. Establece el tono del autor, que está relacionado con el propósito del texto: persuadir. Aunque no es obligatorio, es común que la introducción culmine con la tesis, aunque esta también puede aparecer en el desarrollo o al final del texto. La tesis es una declaración de valor que expresa una postura respecto al tema, es decir, un punto de vista. Debe ser redactada con claridad y precisión.
2. **Cuerpo argumentativo:** Esta parte del texto está compuesta por varios párrafos que justifican la tesis propuesta. Los argumentos son las razones presentadas para sostener la tesis, mostrando posiciones a favor y/o en contra. Es importante que los argumentos se desarrollen en párrafos separados; sin embargo, a veces, un argumento puede extenderse a dos o tres párrafos para evitar sobrecargarlos de información. La prioridad en el proceso de argumentación es respaldar el punto de vista del autor, facilitando al lector la comprensión del texto. Para ello, se deben utilizar evidencias (datos estadísticos, hechos, ejemplos, analogías, citas de autoridad) que respalden la tesis.

3. **Conclusión:** Esta sección recapitula los argumentos y reafirma la tesis. Puede presentarse como una reflexión sobre el tema, una sugerencia o recomendación para abordar el problema tratado; es decir, el "deber ser", una idea que conecte al autor con el mundo exterior. En el proceso de argumentación, se utilizan términos como texto y discurso. El primero se refiere a los recursos formales de cohesión y los aspectos sintácticos para conectar la información, mientras que el segundo se relaciona con la coherencia pragmática del lenguaje. Por lo tanto, argumentar implica el uso consciente de estrategias lingüísticas. En cuanto a la cohesión, Barletta y Chamorro (2010) mencionan la importancia de los vínculos y las transiciones como elementos cohesivos, observando que en un texto estos se presentan como párrafos o ideas sencillas que conectan con lo dicho anteriormente o anuncian lo que sigue en el escrito.

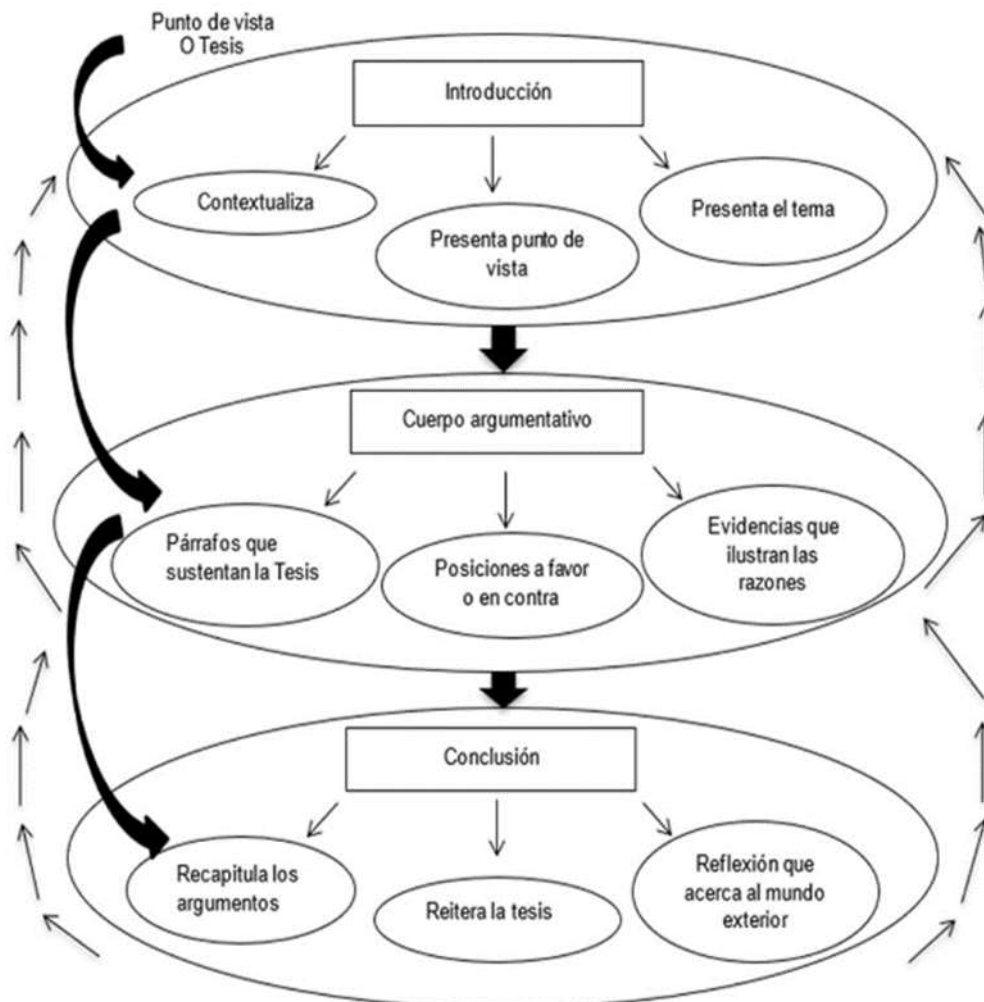


Figura 1: Estructura argumentativa genérica (Moreno-Montalvo, 2020, p.13).

Además de esta estructura básica de tres partes que acabamos de desarrollar, hay dos tipos principales de texto argumentativo:

- **Argumento continuo:** caracterizado por una extensa evidencia de una tesis inicial.
- **Contraargumento:** implica la refutación de una tesis citada. Es una proposición presentada como una afirmación. La tesis citada siempre es seguida por una contrademanda que presenta el punto de vista del productor del texto (oposición).

3.2.3. Características del texto argumentativo

Los textos argumentativos se caracterizan por su estructura lógica y su propósito persuasivo, utilizando diversos dispositivos lingüísticos y estilísticos para convencer al lector. A continuación, se describen las principales características de estos textos, destacando los conectores, la cohesión léxica y la organización estructural desarrolladas en la investigación de Cuenca (1995).

En primer lugar, los textos argumentativos suelen incluir elementos expositivos mientras el autor trata de apoyar su tesis mediante la explicación. Las características lingüísticas de estos textos dependen de la audiencia y de las variables de registro. Para una audiencia especializada, se recurre a un estilo más técnico con vocabulario específico y jerga, y una mayor nominalización. En contraste, con una audiencia general, se elige un estilo más persuasivo, con mayor espacio para la creatividad y el uso de dispositivos literarios.

Uno de los elementos fundamentales en la estructura argumentativa son los conectores, que facilitan la cohesión textual. Estos conectores se clasifican en varias categorías:

- **Conectores sumativos:** tales como "además" y "asimismo", que añaden información.
- **Conectores restrictivos:** como "especialmente" y "en particular", que limitan o especifican.
- **Conectores causales:** incluyendo "porque" y "debido a", que justifican las afirmaciones.
- **Conectores explicativos:** como "como podemos ver", que clarifican o detallan.
- **Conectores ilustrativos:** tales como "por ejemplo", que proporcionan ejemplos específicos.
- **Conectores de referencia previa:** como "como se mencionó antes", que remiten a información previa.
- **Conectores de conclusión:** incluyendo "para resumir" y "en conclusión", que cierran el argumento.

Específicamente, en los textos argumentativos destacan los conectores contrastivos, causales, consecutivos y distributivos. Los conectores contrastivos como "pero", "sin embargo" y "aunque" se utilizan para oponer ideas, lo que es fundamental en la estructura

de tesis y antítesis. Los conectores causales y consecutivos, como "porque", "por lo tanto" y "en consecuencia", justifican y explican las relaciones de causa y efecto entre las ideas presentadas. Los conectores distributivos, como "en primer lugar", "en segundo lugar" y "por último", organizan los diferentes argumentos de manera clara y lógica.

La cohesión léxica también juega un papel crucial en la argumentación, manifestándose a través de la relación entre palabras. Esto incluye:

- **Antonimia:** como en "fácil-difícil", donde los términos se oponen de manera graduable.
- **Complementariedad:** como en "par-impar" o "hombre-mujer", donde los términos cubren todo un campo sin superposición.
- **Inversión u oposición relativa:** como "profesor-alumno" o "comprador-vendedor", donde los términos se definen en relación mutua.

La estructura sintáctica de los textos argumentativos también es importante. La subordinación de cláusulas indica la complejidad de las relaciones lógicas, actuando como un dispositivo evaluativo. Por otro lado, la coordinación transmite una actitud más pasiva hacia la secuenciación de ideas. La ejemplificación explícita se marca con frases como "tal como" y "por ejemplo", mientras que las referencias pueden ser exofóricas (fuera del texto) o endofóricas (dentro del texto).

3.2.4. La metacognición en la elaboración de textos argumentativos

En relación con el objetivo de mejorar la producción escrita de este tipo de textos, resulta crucial que los estudiantes, en este caso, de tercer curso de secundaria, reflexionen sobre las diferentes estrategias lingüísticas para argumentar. Es esencial que primero comprendan el modelo en el que se basa el texto argumentativo, lo que les proporcionará una guía básica sobre cómo redactar este tipo de documento (anexo II). Posteriormente, deben internalizar la estructura que facilita la progresión temática.

En este contexto, se retoma el esquema clásico de Flowers y Hayes (1981) mencionado por Calsamiglia y Tusón (2008, p.70), sobre las etapas de la composición de los textos:

1. Planificación: generar una lluvia de ideas sobre el tema y se organizan dentro de un esquema.
2. Textualización: implica desarrollar las ideas de manera coherente con un inicio, desarrollo y cierre.
3. Revisión: consiste en una relectura realizada por el escritor para mejorar y evaluar su propio texto.

Esta última fase de revisión es crucial para mejorar la escritura, puesto que pueden autoevaluar su propia producción, debido a que en sus años anteriores adquirieron práctica y habilidades básicas para construir textos.

Sin embargo, algunos docentes encuentran dificultades en ciertos estudiantes para estructurar un texto escrito de manera efectiva. Esto se debe a la falta de habilidad para argumentar puntos de vista propios de manera coherente. Por lo tanto, es evidente la necesidad de un enfoque de enseñanza más explícito por parte de los profesores. Es esencial que el docente modele mediante ejemplos e instrucciones claras lo que se espera que los estudiantes logren, dado que no se puede asumir que todos poseen las habilidades necesarias para argumentar y explicar teorías mediante un texto escrito. En este sentido, la enseñanza explícita se caracteriza por proporcionar una serie de apoyos o andamios, guiando a los estudiantes a través del proceso de aprendizaje. Esto se realiza mediante declaraciones claras del propósito y las razones para aprender la nueva habilidad, explicaciones y demostraciones claras del objeto de aprendizaje, y práctica guiada con retroalimentación hasta que se logre el dominio independiente (Archer & Hughes, 2011).

Ampliando este punto, Sanjuán Varela (2009, p.47-48) hace referencia a la metacognición como una estrategia para mejorar la composición escrita. La metacognición implica tener conciencia del conocimiento que se posee y de cómo se adquiere. Es una actividad autorregulativa y autodidáctica que permite al estudiante monitorear su propio progreso, planificar ideas, evaluar su elaboración y revisar sus propias ideas (Ramírez y Zamora, 2014). Por consiguiente, es fundamental que los profesores fomenten esta estrategia en los estudiantes como parte de sus habilidades comunicativas y académicas.

Por lo tanto, es importante destacar que, a través de la orientación explícita por parte de los docentes y la promoción de la metacognición, los estudiantes pueden desarrollar habilidades críticas y analíticas fundamentales para la comunicación efectiva en diversos contextos. Este enfoque holístico en la enseñanza de la escritura no solo fortalece las habilidades académicas, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos comunicativos en su futuro profesional con confianza y competencia.

La relación entre la metacognición en la elaboración de textos argumentativos y la transposición didáctica es evidente en el contexto educativo. La promoción de habilidades metacognitivas en los estudiantes, como la capacidad de planificar, evaluar y revisar su propia escritura, se enmarca en un proceso de transposición didáctica. En este proceso, los conocimientos y estrategias metacognitivas se transforman en objetos de enseñanza explícitos, facilitando que los estudiantes adquieran competencias complejas de manera estructurada y guiada.

3.2.5. Transposición didáctica

La transposición didáctica, según Chevallard (1991), es un proceso fundamental en la enseñanza y el aprendizaje que implica la transformación de contenidos de saberes en objetos de enseñanza. Este proceso se inicia con la identificación y designación de los contenidos de saberes que se consideran adecuados para enseñar, ya sea explícitamente a través de programas educativos o implícitamente a través de la tradición interpretativa de los programas.

Los contenidos designados como objetos de enseñanza sufren una serie de transformaciones adaptativas para hacerlos aptos para la enseñanza, lo que constituye la transposición didáctica.

Este proceso implica una evolución desde un objeto de saber preciso hacia una versión didáctica de dicho objeto, lo que Chevallard denomina "transposición didáctica stricto sensu". Sin embargo, el estudio científico de este proceso requiere considerar también la transposición didáctica sensu lato, que abarca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, y de lo preconstruido a lo construido en el esquema objeto de saber, objeto a enseñar, objeto de enseñanza.

3.3. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita

Shih (1986) establece cuatro paradigmas metodológicos para la enseñanza de la composición escrita en el idioma del inglés como segunda lengua:

1. Enfoque basado en la gramática.
2. Enfoque basado en las funciones
3. Enfoque basado en el proceso
4. Enfoque basado en el contenido

A continuación, vamos a desarrollar brevemente en qué consiste estos cuatro enfoques:

1. Enfoque basado en la gramática

De acuerdo con Cassany (1990), el enfoque basado en la gramática se origina en la enseñanza de la expresión escrita en la lengua materna y se adapta luego para la enseñanza de la escritura en una segunda lengua. Este enfoque se fundamenta en el dominio de la gramática de la lengua, abarcando aspectos como la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía. Se sustenta en una tradición de investigación gramatical que abarca desde los griegos hasta la lingüística moderna, ofreciendo dos modelos principales: el oracional, centrado en la gramática tradicional, y el textual, basado en la lingüística del texto.

En este enfoque, la lengua se presenta de manera homogénea y prescriptiva, sin considerar las variedades dialectales ni los registros sociolingüísticos. El currículum se centra en contenidos gramaticales que varían según la corriente seguida, desde aspectos ortográficos y morfológicos hasta la adecuación y cohesión textual. La enseñanza se desarrolla mediante explicaciones teóricas, prácticas mecánicas y abiertas, y corrección de ejercicios, centrándose en la corrección de errores gramaticales. Este enfoque es común en la mayoría de métodos y materiales de enseñanza de expresión escrita, tanto en la lengua materna como en segundas lenguas, con ejemplos como el trabajo de Sánchez, Cabré y Matilla (1975) en la enseñanza del español como segunda lengua.

2. Enfoque basado en las funciones

El enfoque basado en las funciones, surgido en la enseñanza de segundas lenguas, se centra en la comunicación efectiva y el uso práctico del idioma, en contraste con el

anterior, en la estructura y reglas gramaticales. Este enfoque, influenciado por la filosofía del lenguaje y la sociolingüística, reconoce que la lengua es una herramienta para alcanzar objetivos concretos, como pedir un café o expresar sentimientos, mediante actos de habla que codifican o decodifican textos lingüísticos. En el aula, se prioriza aprender a realizar funciones lingüísticas específicas, siendo el contenido de la clase los mismos usos del lenguaje que se encuentran en situaciones reales, y los alumnos están activos constantemente practicando, escuchando, leyendo y hablando (Cassany 1990).

Este enfoque también destaca por su visión descriptiva de la lengua, donde se enseña cómo se utiliza en la realidad, sin prescribir lo que es correcto o incorrecto, y se considera el contexto lingüístico en el que se utiliza. Además, se reconoce la variedad de dialectos y registros lingüísticos, y se busca ofrecer modelos lingüísticos variados para cada alumno. La programación se basa en funciones o actos de habla en métodos nocionales-funcionales y en tipologías de textos en métodos exclusivos de escritura, adaptándose a las necesidades comunicativas de cada grupo de estudiantes. Se realizan ejercicios prácticos y comunicativos en el aula, con corrección centrada en aspectos comunicativos. Además, se busca motivar a los alumnos ofreciendo temas interesantes y relevantes, proporcionando contextos que generen debate o discusión previa, y preparando ejercicios previos a la redacción para que los estudiantes se sientan motivados y tengan una idea clara de lo que van a escribir. Cassany (1990) incluye algunos ejemplos notables que incluyen los métodos para la enseñanza de español como segunda lengua, como pueden ser Equipo Avance (1986) y Equipo Pragma (1984 y 1985), junto con obras como las de Cassany et al. (1987) en catalán, y el trabajo de Johnson (1981) en inglés.

3. Enfoque basado en el contenido

Según Cassany (1990), el enfoque basado en el contenido de la escritura se desarrolló tanto en entornos universitarios como en escuelas, destacando la importancia del contenido sobre la forma en la enseñanza de la expresión escrita. En el contexto universitario, se centra en las necesidades académicas específicas de los estudiantes, quienes deben escribir principalmente textos técnicos y especializados. Se integra estrechamente con el currículum de la disciplina de estudio y se basa en una profunda comprensión del tema antes de la producción de textos escritos. Por otro lado, en las escuelas, el enfoque "escritura a través del currículum" busca enseñar otras materias a través de la escritura, fomentando el aprendizaje a partir del proceso de composición. Se promueve la realización de tareas relacionadas con diversas materias, integrando la habilidad de escritura con otras habilidades lingüísticas y cognitivas.

Las clases bajo este enfoque se caracterizan por una investigación profunda del tema, el procesamiento de la información y la producción de textos académicos auténticos. Se prioriza la atención al contenido del texto y se personaliza la corrección para satisfacer las necesidades individuales de cada alumno. Las actividades son globales y requieren un esfuerzo intelectual significativo, y los ejercicios van desde la búsqueda de información hasta la redacción de artículos basados en la investigación. Dos textos relevantes que profundizan en este enfoque son los de Shih (1986) y Griffin (1982).

4. Enfoque basado en el proceso

El enfoque basado en el proceso de composición de textos surge en Estados Unidos como respuesta a la insatisfacción con los métodos tradicionales de enseñanza de la escritura. Se centra en desarrollar habilidades cognitivas y procesuales necesarias para escribir efectivamente, reconociendo que la competencia va más allá del dominio gramatical. En lugar de centrarse únicamente en el producto final, este enfoque destaca la importancia de enseñar y aprender los pasos intermedios del proceso de escritura, fomentando la reflexión y la retroalimentación continua (Cassany 1990). Las clases basadas en este enfoque se asemejan a talleres de escritura, donde los alumnos exploran diversas técnicas, guiados por el profesor, quien asume un papel de orientador y asesor.

Este enfoque se caracteriza por un enfoque individualizado en el proceso de escritura, promoviendo la autoexpresión y el desarrollo de habilidades propias de cada estudiante. Se aleja de la corrección tradicional para centrarse en el asesoramiento, con el objetivo de mejorar los hábitos de composición y la eficacia en la redacción. A través de instrucciones detalladas y diversas actividades de escritura, se prioriza el proceso de trabajo del alumno sobre el producto final, fomentando un enfoque más profundo y reflexivo en la enseñanza de la escritura.

En nuestra investigación, el modelo considerado ha sido este último enfoque que hemos desarrollado. Se decidió optar por este tipo de didáctica para que los alumnos comprendan que escribir es un proceso y aprendan a utilizar diversas herramientas para gestionarlo de manera autónoma.

Como se puede observar en distintas investigaciones sobre la didáctica de la composición escrita, esta perspectiva reconoce la complejidad inherente a la tarea de escribir y comprende que la producción de un texto argumentativo efectivo va más allá de la simple redacción de un documento final.

En particular, Torres (2005), en su tesis sobre la didáctica de la composición de textos escritos, ofrece una visión clara de los beneficios que conlleva el uso de esta práctica, como:

1. Reconocimiento de la complejidad del proceso: Este enfoque reconoce que la escritura no es simplemente la producción de un texto final, sino un proceso complejo que implica múltiples etapas mentales y acciones. Al entender esta complejidad, puedo enseñar a los estudiantes a abordar cada etapa de manera más efectiva.
2. Desarrollo de habilidades cognitivas: Al centrarse en el proceso, esta didáctica permite el desarrollo de habilidades cognitivas importantes, como la generación de ideas, la organización de información y la revisión de textos. Esto no solo mejora la calidad de los escritos de los estudiantes, sino que también fortalece sus habilidades de pensamiento crítico y creativo.

3. Flexibilidad y adaptabilidad: Al no imponer un modelo de escritura fijo, esta didáctica permite a los estudiantes explorar diferentes enfoques y estrategias que se adapten mejor a sus necesidades y estilos individuales de escritura. Esto fomenta la autonomía y la autoexpresión en el proceso de escritura.
4. Enfoque en la comunicación efectiva: Al considerar la escritura como un proceso de comunicación, esta didáctica enfatiza la importancia de adaptar el mensaje a la audiencia y al contexto. Esto ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación efectiva y a comprender la relevancia y el propósito de sus escritos en situaciones reales.
5. Inclusión de la revisión durante todo el proceso: Al contrario de los modelos lineales, esta didáctica reconoce la importancia de la revisión continua durante todo el proceso de escritura. Esto ayuda a los estudiantes a entender que la escritura es un proceso iterativo y que la mejora continua es fundamental para producir textos de calidad.

3.4. El aprendizaje por proyectos

El concepto de "proyecto" es fundamental para entender el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Según el Centro Virtual Cervantes, un proyecto se define como "un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas, encaminadas a la obtención de un resultado producto determinado". Esta definición subraya aspectos esenciales como el aprendizaje participativo, activo y en cooperación; la motivación y la implicación de los estudiantes; la globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos; y el desarrollo de conocimientos tanto declarativos como instrumentales.

Complementando esta perspectiva, Cascales, Carrillo y Redondo (2017) describen un proyecto como "un instrumento de aprendizaje cooperativo que aborda la realidad para que el alumnado la analice e intervenga en ella". En este contexto, el objetivo no es solo la transmisión de contenidos, sino también la creación de experiencias educativas que ofrecen un marco tanto personal como grupal para los estudiantes involucrados.

Una vez que queda claro la definición de proyecto, podemos definir que es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP se define como una metodología educativa que integra el contenido curricular con problemas o desafíos basados en experiencias reales y prácticas. Calvo (2015) lo describe como una metodología que se aplica tanto en el entorno escolar como en la vida diaria, integrando el aprendizaje con la resolución de problemas prácticos y relevantes.

Villalba (2017) amplía esta definición al explicar que el ABP es una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa actividades basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos). A través de un proceso de investigación relativamente autónomo y cooperativo, los estudiantes trabajan de manera activa y culminan con la presentación de un producto final, conocida esta fase como difusión.

Por lo tanto, el ABP promueve un aprendizaje activo y significativo, que resulta del esfuerzo del estudiante por resolver un problema o trabajar en un proyecto. Así, el ABP se presenta como una estrategia educativa para sustituir los modelos tradicionales basados en la memorización y la mecanización de procesos, permitiendo a los estudiantes construir conocimientos, trabajar colaborativamente, desarrollar habilidades y participar activamente en su propio aprendizaje.

La metodología del ABP se desarrolla siguiendo una secuencia didáctica específica que toma la forma de un proyecto, previamente programado por los profesores. En este nuevo paradigma, los estudiantes trabajan en pequeños grupos para resolver, diseñar y evaluar problemas y proyectos, fomentando así un entorno de aprendizaje autónomo pero organizado. Los profesores ofrecen orientación y evaluaciones continuas a lo largo de todo el proceso, facilitando la creación de individuos críticos y racionales, capacitados para enfrentar los desafíos de la vida (Calvo, 2015).

3.4.1. Historia y orígenes del aprendizaje por proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología educativa que tiene sus raíces en las primeras décadas del siglo XX, y su desarrollo está íntimamente ligado a las contribuciones de importantes figuras del pensamiento pedagógico, como John Dewey y William Heard Kilpatrick (Martín-Murga, 2018).

John Dewey y el Pragmatismo Educativo

John Dewey (1859-1952) fue un filósofo y educador estadounidense cuya obra sentó las bases del ABP. Dewey proponía una visión de la educación que reflejara la vida cotidiana y consideraba que los procesos educativos debían enfocarse tanto en el desarrollo psicológico del individuo como en su preparación para la vida social. Dewey argumentaba que el aprendizaje debe estar basado en la experiencia y que los estudiantes deben involucrarse en actividades prácticas que les permitan explorar y resolver problemas reales. En su obra "Democracia y Educación" (1916), Dewey aboga por una educación activa, donde el estudiante participa activamente en su propio aprendizaje a través de la investigación y la experimentación.

Dewey sostenía que el conocimiento no es algo que pueda ser simplemente transmitido del maestro al alumno, sino que debe ser construido activamente por los estudiantes a través de su interacción con el mundo. Esta idea revolucionaria se convirtió en uno de los pilares del ABP, dado que promueve el aprendizaje como un proceso dinámico y centrado en el estudiante.

William Heard Kilpatrick y el Método de Proyectos

William Heard Kilpatrick (1871-1965), discípulo de Dewey, formalizó el concepto de ABP a través de lo que denominó el "Método de Proyectos". Kilpatrick desarrolló estas ideas en su influyente ensayo "The Project Method" (1918), donde expone que el

aprendizaje debe ser relevante y significativo para la vida del estudiante. Criticaba la fragmentación del conocimiento en asignaturas y promovía una "filosofía experimental de la educación", donde el conocimiento se adquiere a través de la experiencia directa y se organiza según las necesidades y los intereses del alumno.

Kilpatrick definió el proyecto educativo como una actividad de aprendizaje planificada y ejecutada por los estudiantes, responsables de su propio aprendizaje. Para Kilpatrick, un proyecto debía tener un propósito claro y ser relevante para la vida de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo. Este enfoque no solo buscaba transmitir conocimientos académicos, sino también desarrollar habilidades prácticas y sociales que serían útiles en la vida adulta.

Influencia de la Escuela Nueva

El ABP también se vio influenciado por el movimiento de la Escuela Nueva, una corriente pedagógica que surgió a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta corriente promovía una educación más centrada en el niño y en su desarrollo integral, en contraste con los métodos tradicionales que se enfocaban en la memorización y la repetición. Los educadores de la Escuela Nueva, como María Montessori, Rudolf Steiner y Célestin Freinet, abogaban por métodos educativos que fomentaran la creatividad, la autonomía y la colaboración entre los estudiantes.

Evolución y Adopción del ABP

A lo largo del siglo XX, el ABP se fue consolidando como una metodología educativa eficaz y se adoptó en diversas instituciones educativas alrededor del mundo. En la segunda mitad del siglo XX, el ABP comenzó a ganar mayor aceptación en el ámbito educativo formal, especialmente en las áreas de ciencias y tecnología, donde la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento son fundamentales.

En las últimas décadas, el ABP ha experimentado un resurgimiento gracias a los avances en la teoría del aprendizaje constructivista, que enfatiza la importancia de la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. Investigadores como Jean Piaget y Lev Vygotsky han aportado ideas clave que sustentan el ABP, destacando la importancia de la interacción social y el aprendizaje situado.

En la actualidad, el ABP se ha consolidado como una metodología educativa versátil y eficaz, aplicable en una amplia variedad de contextos educativos y niveles de enseñanza. Su enfoque en el aprendizaje activo, la resolución de problemas y la relevancia del contenido educativo para la vida real continúa siendo una poderosa herramienta para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

3.4.2. Características del trabajo por proyectos

El método del aprendizaje por proyectos, en el contexto educativo, se caracteriza por una serie de cualidades y un programa determinado. Este programa no tiene un esquema cerrado, pero garantiza que las actividades sigan un orden coherente, y ayuda a dar prioridad y estructura a la práctica en el aula. Algunas de las características generales de este método son (Martín-Murga, 2018):

1. Integración en el marco curricular: El trabajo por proyectos se desarrolla dentro del marco curricular establecido por la administración educativa, lo que implica que los docentes planifiquen los proyectos considerando la normativa y el currículo vigentes.
2. Planteamiento real y motivador: Este enfoque se fundamenta en situaciones reales, lo que estimula la motivación de los estudiantes al familiarizarlos con desafíos que podrían enfrentar en su vida diaria o futuras trayectorias laborales.
3. Aprendizaje activo: A diferencia de la mera transmisión de información, el trabajo por proyectos implica la participación activa de los estudiantes en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo.
4. Flexibilidad y adaptabilidad: La planificación y el desarrollo del proyecto son flexibles y se ajustan según las necesidades, intereses y ritmo del alumnado, permitiendo que aprendan de manera autónoma y desarrollen habilidades de autorregulación y aprendizaje autónomo.
5. Participación estudiantil: Los estudiantes son protagonistas en el planteamiento, diseño y seguimiento de los proyectos, mientras que el docente actúa como guía o tutor del aprendizaje, fomentando así la autonomía y responsabilidad individual.
6. Aprendizaje cooperativo: Se promueve el trabajo en equipo, permitiendo que los estudiantes aprendan de y con sus compañeros, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales y la colaboración.
7. Compromiso y autorregulación: Se fomenta el compromiso del alumno con su aprendizaje y con el de su grupo de trabajo, implicando la autorregulación del aprendizaje y el aumento de la responsabilidad individual y grupal.
8. Énfasis en el proceso de aprendizaje: El enfoque se centra en el proceso de aprendizaje más que en la obtención de un producto final, lo que favorece la metacognición y la adquisición de habilidades y competencias a largo plazo.
9. Evaluación continua y formativa: La evaluación es continua y formativa, lo que permite a los estudiantes ser conscientes de su progreso y aprender de sus errores, contribuyendo así a su desarrollo personal y académico.
10. Diseño inclusivo y adaptado: Los proyectos se diseñan considerando diversos estilos de aprendizaje y niveles de dificultad, lo que facilita la atención a la diversidad y la inclusión de todos los estudiantes.
11. Uso de tecnología y colaboración: Se utiliza la tecnología como herramienta para enriquecer los proyectos y se fomenta la colaboración con otros miembros de la

comunidad educativa, como las familias, para ampliar las oportunidades de aprendizaje e innovación.

3.4.3. Fases del desarrollo del trabajo por proyectos

En el enfoque del trabajo por proyectos, se busca trascender los límites del currículo convencional, enfocándose en el desarrollo integral de los estudiantes más allá de los contenidos establecidos por la normativa educativa (Martín-Murga, 2018). Este enfoque se adentra en lo que Martín-Murga (2018) denomina como un "metacurrículo", donde el objetivo no es solo adquirir conocimientos, sino también reflexionar sobre su aplicación en contextos reales. En este sentido, se plantea una visión ampliada del currículo, que abarca no solo lo que dicta la ley, sino también lo que los alumnos necesitarán saber y dominar en su futuro. Este currículo evolucionado lo respaldan educadores como David Perkins, quien resalta la importancia de habilidades como el manejo de la información compleja, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y creativo, la adaptabilidad y la resolución de problemas reales. Estos elementos esenciales del "metacurrículo" son los que esta autora considera como "fundamentales" para planificar un proyecto y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo actual y futuro.

Por esta razón, las fases en las que se divide el desarrollo del trabajo por proyectos son cuatro:

1. Preparación
2. Desarrollo y ejecución
3. Comunicación y presentación
4. Cierre

De forma transversal, se incorporan también los aspectos de:

5. Reflexión/cultura de pensamiento
6. Registro/gestión del conocimiento
7. Evaluación.

A continuación, se van a desarrollar cada una de las fases:

1. Fase de Preparación

En esta etapa inicial del proceso de trabajo por proyectos, se sientan las bases y se definen los parámetros fundamentales para su desarrollo efectivo. Primero y principal, se establece el tema central del proyecto, asegurándose de que esté alineado con los objetivos del plan de estudios y sea relevante para los estudiantes. La motivación es clave en esta fase, buscando estrategias para involucrar activamente a los alumnos en el proyecto, sin imposiciones, pero manteniendo un equilibrio entre la libertad de elección y la dirección necesaria para alcanzar los objetivos educativos. Para ello, se parte de un diagnóstico que evalúa los conocimientos previos de los estudiantes, identifica sus necesidades y destaca las oportunidades que ofrece el proyecto. Con estas premisas claras, se diseña y planifica el proyecto, respondiendo a preguntas clave como su propósito, su

justificación teórica, su meta final, la audiencia a la que se dirigirá y los roles de los participantes, estudiantes, profesores u otros colaboradores externos. Además, se establece una temporalización y se dividen las fases de ejecución del proyecto.

2. Fase de Desarrollo y Ejecución

Con las bases establecidas, comienza la etapa de implementación del proyecto. Los equipos de trabajo ponen en marcha las actividades planificadas, variando según las características del proyecto y el perfil de los estudiantes. La recopilación de información es constante, fomentando la consulta de fuentes y la investigación guiada para adquirir conocimientos relevantes. Posteriormente, se procesa esta información mediante análisis y síntesis, utilizando herramientas como esquemas o mapas mentales para facilitar la comprensión y la elaboración de conclusiones. La producción y ejecución de un producto final es el objetivo principal de esta fase, fomentando el desarrollo de habilidades y competencias a través de tareas significativas que reflejen los nuevos aprendizajes adquiridos.

3. Fase de Comunicación y Presentación

Esta fase es muy importante, debido a que implica la presentación de los resultados del proyecto, al exterior y al interior del grupo de trabajo. Se recopilan las evidencias de aprendizaje y se presenta el producto final de manera adecuada y atractiva. La presentación pública del trabajo contribuye a su significatividad, incentivando a los estudiantes a cuidar la calidad de su trabajo. Además, se diferencia entre la puesta en común interna y la presentación externa, que puede hacerse ante un público más amplio utilizando diversos medios de comunicación.

4. Fase de Cierre

En esta última etapa del proyecto, se realizan actividades destinadas a reflexionar sobre el proceso vivido y a celebrar los logros alcanzados. La metacognición se convierte en un elemento central, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su propio pensamiento y aprendizaje. Se lleva a cabo una celebración y reconocimiento del trabajo realizado, y se procede a la evaluación post intervención del proyecto, basada en criterios predefinidos y en los estándares de aprendizaje evaluables. Esta fase cierra el ciclo del proyecto y sienta las bases para futuras iniciativas educativas.

5. Fase Transversal: Reflexión (Cultura de Pensamiento)

La reflexión se erige como un componente esencial a lo largo de todo el proceso del trabajo por proyectos. En esta fase, se fomenta una cultura de pensamiento que estimula la introspección y la comprensión profunda de los contenidos abordados. Para lograrlo, se integran herramientas y estrategias que ayudan a los estudiantes a procesar la información de manera crítica y reflexiva. Esta fase busca desarrollar habilidades metacognitivas, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y aprendizaje. Mediante actividades estructuradas de reflexión, los estudiantes profundizan

en su comprensión de los conceptos y en la aplicación de estrategias de aprendizaje efectivas.

6. Fase Transversal: Registro (Gestión del Conocimiento)

La fase de registro, conocida como gestión del conocimiento, tiene como objetivo documentar y recopilar la información generada durante el proyecto. Se pretende que los alumnos adquieran la capacidad de registrar de manera organizada y sistemática el conocimiento generado en cada tarea realizada. Esto implica la creación de registros estructurados, como un plan detallado del proyecto, manuales de equipo, cuadernos de trabajo individuales y reportes técnicos. Estos documentos sirven como evidencia del proceso de aprendizaje y como recurso para futuras consultas. Además, la gestión del conocimiento facilita la comunicación y colaboración entre los miembros del equipo, promoviendo la transparencia y el intercambio de ideas. Al documentar sus experiencias y reflexiones, los estudiantes fortalecen su comprensión de los conceptos y contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento.

7. Fase Transversal: Evaluación

La evaluación se integra como un elemento central y continuo a lo largo de todo el proyecto. Esta fase no se limita a la medición del rendimiento académico, sino que se concibe como una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover el desarrollo integral de los estudiantes. La evaluación se hace en cada etapa del proyecto, con objetivos específicos relacionados con el aprendizaje. Se busca que la evaluación forme parte natural de la vida cotidiana en el aula, fomentando la autorreflexión y la autoevaluación de los estudiantes. Para ello, se utilizan diversos instrumentos y estrategias de evaluación, como evaluaciones iniciales para diagnosticar el nivel de conocimientos previos, evaluaciones de productos para valorar el resultado del trabajo realizado y evaluaciones finales para analizar el aprendizaje global alcanzado. Es fundamental que los criterios de evaluación estén claramente definidos desde el inicio del proyecto, permitiendo a los estudiantes comprender qué se espera de ellos y cómo se valorará su trabajo. Además, se fomenta la retroalimentación constante, proporcionando a los estudiantes información útil y constructiva sobre su desempeño y ofreciéndoles la oportunidad de mejorar continuamente.

3.5. La evaluación formativa

El aprendizaje por proyectos es una metodología educativa que implica el diseño y desarrollo de proyectos integrados que permiten a los estudiantes investigar y resolver problemas del mundo real (Montaner, 2018; Montaner, 2017). Esta metodología fomenta el aprendizaje activo, la colaboración entre los estudiantes y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico (de la Peña y otros, 2017). Se ha demostrado que el aprendizaje por proyectos puede ser altamente efectivo en diversos contextos educativos, dado que motiva a los estudiantes al ofrecerles la oportunidad de aplicar el conocimiento en situaciones auténticas (Imbaquingo y Cárdenas, 2023).

La viabilidad de aplicar el aprendizaje por proyectos al ámbito de la enseñanza de la expresión escrita del inglés radica en su capacidad para promover un aprendizaje significativo y contextualizado (Ruíz, 2022). Al desarrollar proyectos que requieren la producción escrita en inglés, los estudiantes se involucran activamente en la práctica del idioma mientras trabajan en temas de interés personal o relevancia social (Tur y otros, 2019). Esto no solo aumenta la motivación y el compromiso del estudiante, sino que también proporciona una plataforma para la práctica auténtica de las habilidades lingüísticas (Abella y otros, 2020).

La evaluación formativa es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fraile, 2017), pues se centra en dar retroalimentación oportuna y específica a los estudiantes para que puedan comprender su progreso y mejorar continuamente (Delgado y otros, 2017, López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Al implementar la evaluación formativa en el contexto del aprendizaje por proyectos, los estudiantes tienen la oportunidad de recibir retroalimentación constante sobre su producción escrita en inglés. Esto les permite identificar áreas de mejora y tomar medidas para avanzar en su aprendizaje (Tur y otros, 2019).

Por tanto, al combinar el aprendizaje por proyectos como metodología de enseñanza y utilizar un sistema de evaluación formativa como feedback se promueve el aprendizaje activo y significativo del alumnado (Martínez, et al., 2019). Ello lo trasladamos a la enseñanza de la composición escrita en inglés, puesto que, al trabajar en proyectos integrados, los alumnos no sólo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que también adquieren competencias transversales como trabajo en equipo, comunicación efectiva y resolución de problemas (Abella et al., 2020). Gracias a ello se les prepara para enfrentar desafíos del mundo real y les ayuda a convertirse en aprendices autónomos y críticos (Tur y otros, 2019).

4. METODOLOGÍA.

En este capítulo se tratarán todas las consideraciones relacionadas con la metodología empleada en este estudio. En primer lugar, se expondrán aspectos relacionados con el paradigma en el que se fundamenta la investigación que es el “interpretativo”. Posteriormente, se describirá el diseño metodológico empleado, conocido como estudio de caso, junto con sus principales características, su tipología. A continuación, se justificará la elección de las técnicas y herramientas utilizadas para la recopilación de datos y se explicará el proceso de análisis de estos. Finalmente, se especificarán los criterios de rigor científico y ético-metodológico que se tuvieron en cuenta durante la elaboración de esta investigación, cuyo objetivo es la mejora de la expresión escrita en inglés como segunda lengua a través del texto argumentativo en estudiantes de tercer curso de ESO.

4.1. El paradigma interpretativo

Para abordar este apartado sobre metodología, conviene establecer primero el paradigma en el que se enmarca esta investigación. Kuhn (2012) define el término ‘paradigma’ como un conjunto de creencias, valores, supuestos y métodos que guían la forma en que se realiza la investigación en una determinada disciplina o campo de estudio. Además, se establece como un marco conceptual compartido por una comunidad científica que define las reglas y los estándares para la investigación dentro de ese campo. En la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales se diferencian fundamentalmente tres paradigmas: (1) paradigma técnico o positivista, (2) paradigma interpretativo o naturalista y (3) paradigma sociocrítico (Vasilachis, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, se instaura como marco metodológico de referencia para esta investigación el paradigma interpretativo o naturalista. Este paradigma se enfoca en la comprensión y la interpretación de la acción humana en la sociedad desde una perspectiva integral. Su propósito no radica en la generalización de los resultados sino la comprensión de una experiencia desde el punto de vista de los agentes implicados. La recolección de datos se realiza para describir y observar el fenómeno con el fin de comprenderlo.

Según Wood y Smith (2018), el propósito de la investigación bajo este paradigma es comprender los procesos y factores que contribuyen a la aparición, desarrollo o manifestación de algo en un contexto específico. González (2003) añade que los participantes no son simplemente proveedores de datos para formular generalizaciones, sino que los datos son valiosos por el potencial de mejora que pueden generar para los individuos involucrados. Las características del paradigma interpretativo incluyen la investigación en contextos reales y abiertos, el análisis inductivo, una perspectiva holística, el uso de datos cualitativos, el contacto personal entre investigador y participantes, la sensibilidad al contexto, la neutralidad empática y la flexibilidad en el diseño de la investigación.

González-Monteagudo (2009) afirma que el paradigma interpretativo es ideal para la investigación en el ámbito educativo, pues se centra en la comprensión de la realidad social y educativa desde la perspectiva de los participantes. Este enfoque permite una interpretación más profunda y rica de los significados que las personas le atribuyen a los fenómenos sociales y educativos.

En el ámbito de las ciencias sociales, la investigación bajo el paradigma interpretativo se caracteriza por el uso de métodos cualitativos. Guba y Lincoln (1989) señalan que estos métodos, como las entrevistas en profundidad, el análisis de contenido, observación participativa, entre otros, son esenciales para explorar las complejidades y las diversas perspectivas presentes en los fenómenos sociales. Así, el paradigma interpretativo busca captar la riqueza y diversidad de las experiencias humanas, reconociendo la subjetividad y el contexto cultural como elementos esenciales en la comprensión de la realidad social.

Esta diversidad metodológica abarca al menos cinco métodos para explorar la realidad: el hermenéutico, el fenomenológico, el etnográfico, el de acción-participación y el biográfico (o historias de vida).

En nuestra investigación, hemos decidido emplear el método de investigación-acción dentro de nuestro propio aula. Este enfoque implica un proceso participativo y colaborativo en el que los investigadores y los participantes trabajan juntos para identificar problemas, desarrollar intervenciones y reflexionar sobre los resultados obtenidos. En nuestro caso, este método nos permitirá no solo comprender mejor las dinámicas educativas en nuestro entorno, sino también colaborar con nuestros estudiantes y compañeros para implementar cambios efectivos y significativos que mejoren la experiencia de aprendizaje dentro del aula.

4.2. El estudio de Caso

En relación con el apartado previo, cabe mencionar que el método que emplearemos en nuestra investigación es el estudio de caso, enmarcado dentro del paradigma interpretativo o cualitativo del conocimiento. Esta metodología, descrita por Robert Stake, se enfoca en analizar la realidad dentro de su contexto natural, interpretando los fenómenos según los significados que tienen para las personas involucradas, a través de métodos cualitativos. Este enfoque permite un análisis exhaustivo de uno o varios aspectos de un fenómeno, proporcionando al investigador una comprensión profunda y clara de un tema o aspecto teórico concreto (Stake, 1994).

Para comprender plenamente el caso, es esencial analizar e interpretar cómo piensan, sienten y actúan las personas, siendo el investigador, en este caso la investigadora, el principal instrumento en la recolección de datos, interpretación y elaboración del informe (Simons, 2011). Aunque este enfoque implica renunciar a la generalización a contextos más amplios y a la recopilación de información sobre

múltiples actores o situaciones sociales, ofrece una visión detallada y específica de los fenómenos estudiados.

En esta investigación, se examinarán las producciones del alumnado en inglés de un texto argumentativo, tanto antes como después de la enseñanza explícita de este tipo de texto. El estudio de caso permite un examen detallado y profundo de un fenómeno o situación particular dentro de su contexto real (Yazuzzi, 2005). Su objetivo es proporcionar una comprensión exhaustiva de las características, dinámicas y relaciones del fenómeno, ofreciendo perspectivas contextualizadas y significativas mediante la recopilación y análisis de múltiples fuentes de datos, para obtener una visión completa y holística del caso en cuestión (Stake, 2013). Por esta razón, el estudio de caso es el método más idóneo para nuestra investigación.

Los casos de estudio se caracterizan por abordar la complejidad y diversidad de una situación particular, tratando cada caso como una unidad con un interés intrínseco. Su finalidad es comprender la actividad del caso en circunstancias importantes, reflexionando sobre lo que ocurre y cómo evolucionan los fenómenos sociales en su contexto. Este enfoque ayuda a los investigadores a comprender mejor los sistemas sociales en los que operan, centrándose en los niveles micro del sistema y buscando entender los significados en ese contexto específico (Stake, 1994).

4.3. Procedimiento de la investigación

En esta sección se desarrollan las fases a seguir para la realización de este TFM. Para fomentar la habilidad de redacción entre los estudiantes y teniendo en cuenta otras investigaciones como la de Gómez Sáenz (2022), se diseñan nueve fases (Figura 2):

Fase 1: Lectura de la fundamentación teórica

En esta fase inicial, se revisa la literatura existente relacionada con los enfoques didácticos para enseñar la expresión escrita, centrándose en el texto argumentativo, el aprendizaje por proyectos y la evaluación formativa. Este proceso incluye la búsqueda y análisis de investigaciones previas, teorías relevantes y prácticas educativas destacadas en el campo. A partir de esta revisión, se establecen los objetivos de la investigación y se formulan las hipótesis iniciales que guían el estudio.

Fase 2: Recopilación de ensayos argumentativos

En esta etapa, que consiste en la realización de una evaluación previa, se invita a los estudiantes a redactar un texto argumentativo centrado en el tema: "What is the best way to prepare for a race?" En español: "¿Cuál es la mejor forma para prepararse para una carrera?" Se invita a los alumnos a elaborar este texto sin orientación específica, confiando solo en su experiencia previa en la redacción de textos argumentativos. Estos ensayos sirven como muestras iniciales de las habilidades argumentativas de los

estudiantes y proporcionan una base de referencia para evaluar su progreso a lo largo de la investigación.

Fase 3: Análisis de los datos iniciales

Una vez recopilados los ensayos argumentativos de los estudiantes, se hace un análisis detallado de los mismos. Este análisis se centra en evaluar los conocimientos previos, las habilidades argumentativas y las posibles dificultades encontradas por los estudiantes al elaborar sus ensayos. Se identifican patrones y tendencias relevantes que sirven de base para el diseño de la secuencia didáctica y los instrumentos de evaluación.

Fase 4: Diseño de la secuencia didáctica y los instrumentos de evaluación

Basándose en los resultados obtenidos en el análisis de los datos iniciales, se desarrolla una secuencia didáctica diseñada para mejorar las habilidades argumentativas de los estudiantes en la expresión escrita. Esta secuencia incluye actividades y recursos específicos que se alinean con los objetivos de la investigación. Asimismo, se diseñan instrumentos de evaluación que permiten medir el progreso de los estudiantes y la efectividad de la secuencia didáctica implementada.

Fase 5: Implementación de la secuencia didáctica

En esta fase, se pone en práctica en un entorno educativo real la secuencia didáctica diseñada en la fase anterior. La secuencia se ajusta según las necesidades y respuestas de los estudiantes, con el objetivo de optimizar su aprendizaje. Se recopilan productos tangibles de los estudiantes, como nuevos ensayos argumentativos y diarios de aprendizaje, para su posterior evaluación. La orientación proporcionada se basa en un enfoque de enseñanza explícita, que, según Rolla et al. (2012, p. 58), implica la presentación clara de los objetivos, actividades y justificación de la tarea educativa. Este enfoque se centra en la claridad y especificidad en la expresión. La investigación basada en la enseñanza explícita es efectiva por el nivel de conciencia y compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, y la comprensión de cómo este conocimiento puede aplicarse en distintos contextos.

Fase 6: Análisis de los ensayos una vez realizada la intervención con el instrumento de evaluación

Una vez aplicada la secuencia didáctica, se evaluarán los nuevos ensayos argumentativos de los estudiantes con instrumentos de evaluación diseñados previamente. Este proceso permite una evaluación objetiva de las habilidades argumentativas de los estudiantes después de recibir la intervención educativa.

Fase 7: Procesamiento de datos

En esta etapa, se procesan los datos recopilados durante la investigación utilizando herramientas estadísticas y de análisis de datos. Se generan gráficos y tablas que muestran de manera objetiva los resultados obtenidos, lo que facilita la interpretación de estos y la identificación de tendencias o patrones significativos.

Fase 8: Análisis y discusión de los resultados

Se lleva a cabo un análisis detallado de los resultados obtenidos durante la investigación, comparando los datos iniciales y finales para evaluar la efectividad de la secuencia didáctica y el progreso de los estudiantes. Se identifican los factores que contribuyen al éxito o las áreas que requieren mejoras adicionales. Además, se fomenta la discusión sobre las implicaciones prácticas y teóricas de los hallazgos.

Fase 9: Conclusiones y proyección de futuro

En esta fase final, se formulan conclusiones basadas en la fundamentación teórica, los resultados obtenidos y el análisis realizado durante la investigación. Se discute la relevancia de los hallazgos en el contexto educativo y se proponen recomendaciones para futuras prácticas educativas en la enseñanza de la expresión escrita argumentativa. Además, se identifican posibles líneas de investigación futuras que puedan surgir a partir de los resultados obtenidos.

En la siguiente imagen (figura 2) podemos observar las todas fases del proceso de investigación mencionadas

Fases del proceso de Investigación

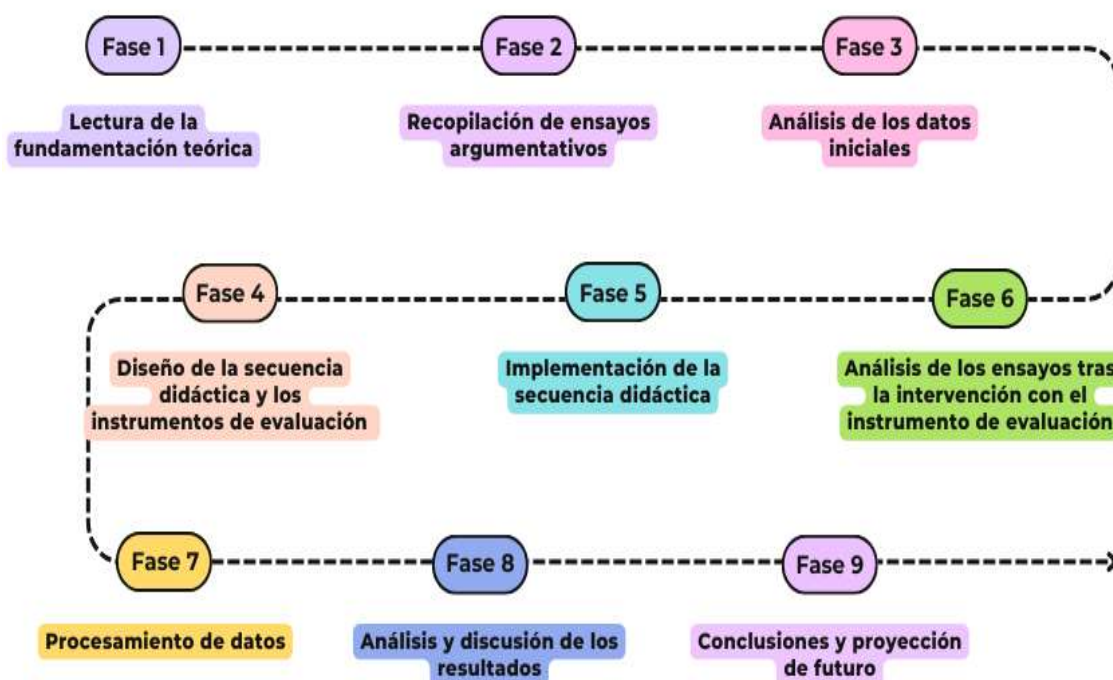


Figura 2: Fases de proceso de investigación (elaboración propia).

4.4. Contexto educativo y selección de la muestra

El proyecto de intervención educativa será diseñado para un grupo específico de estudiantes de 3ºB de Educación Secundaria en un centro ubicado en la provincia de Ávila. Este centro educativo cuenta con un entorno socioeconómico basado en la industria y la agricultura, con un nivel socioeconómico medio. El entorno está desarrollado y aunque carece de buenas comunicaciones e instalaciones comerciales, dispone de áreas de servicio. La zona tiene una baja densidad de población, con una mayoría de habitantes entre 35 y 70 años.

El instituto cuenta con un total de 380 estudiantes, divididos en cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, dos grados de Bachillerato y dos cursos de FP básica y 3 programas de Formación Profesional, dos de grado medio y uno de grado superior, pertenecientes a la familia profesional de Mantenimiento de Vehículos. El equipo docente está compuesto por 65 profesores y una auxiliar de conversación de Dublín, Irlanda. Además, el personal no docente incluye asistentes administrativos, conserjes y limpiadores.

En cuanto a la infraestructura tecnológica, todas las aulas están equipadas con paneles digitales y un armario donde se guarda un ordenador para cada alumno, ellos son los responsables del ordenador que se les ha asignado durante ese curso escolar. Además,

existen dos salas de ordenadores y se dispone de 15 iPads para el aprendizaje móvil, junto con internet y conexión WIFI en todas las clases.

En cuatro al contexto específico del curso de tercero de la ESO, se compone de dos grupos de 26 estudiantes cada uno. Estas clases se desdoblaron y dividen en tres grupos durante las horas de inglés, dando como resultado un grupo bilingüe y dos no bilingües.

1. Bilingüe
2. No bilingüe
3. No bilingüe

Puesto que solo hemos recibido autorización de los padres o tutores legales a través del consentimiento informado (anexo V) de un grupo de alumnos para llevar a cabo nuestro proyecto, el único grupo que va a participar es uno de los no bilingües (3), el cual consta de 14 estudiantes con un nivel predominante de inglés de B1.1 según el Marco Común Europeo de Referencia. La mayoría de los estudiantes tienen entre 14 y 15 años. No hay estudiantes inmigrantes ni con necesidades educativas especiales en esta clase. Además, el alumnado no había sido previamente evaluado mediante un sistema de evaluación formativa en la asignatura de inglés. Aunque en la programación de la asignatura de inglés se describe un sistema de evaluación continua, este no se lleva a cabo correctamente, debido a que se asociaba la evaluación únicamente con la obtención de calificaciones, siendo ello un grave error conceptual (Álvarez, 2000) como hemos expuesto en el apartado 2.6. del marco teórico. Se establecía que el primer trimestre, representará un 20% de la calificación final, el segundo un 30%, y el tercero un 50%. Sin embargo, este enfoque no cumplía con los principios necesarios para ser considerado una evaluación continua, tales como la retroalimentación oportuna, la diversidad de métodos de evaluación y su integración efectiva en el proceso de enseñanza (López-Pastor, 2017). Estos factores son fundamentales para una evaluación formativa, la cual, por su naturaleza, debe ser continua.

4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

El desarrollo de un diseño de estudio de caso permite utilizar diversas técnicas para obtener la información necesaria y cumplir con los objetivos propuestos. En este trabajo se han empleado tres técnicas para realizar un estudio profundo del centro en cuestión: la observación participante, la entrevista en profundidad y el grupo focal.

1. Observación Participante

Según Taylor y Bogdan en su libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1994), la observación participante es inicialmente costosa pero valiosa. Se puede resumir como la vivencia que genera conocimiento. Este método implica que el investigador se integre activamente en el entorno estudiado, vivenciando el día a día de los participantes para captar sus significados y dinámicas culturales. Al principio, la recolección de datos es secundaria; lo fundamental es conocer el escenario y los personajes. La finalidad de esta observación es entender la realidad desde el punto de

vista de los alumnos y el profesor, por lo que el investigador debe convertirse en un miembro activo de la comunidad, combinando su rol con el de una persona involucrada y residente en ella.

En el caso de esta investigación el seguimiento fue de una vez a la semana, que corresponden con las sesiones de la asignatura de inglés los martes durante los meses de abril y mayo. Las observaciones transcurrieron desde el día 9/04/2024 hasta el día 21/05/2024, con un total de 7 registros en los que se muestra el desarrollo de la clase.

2. Entrevistas en Profundidad

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994, p. 101), las entrevistas cualitativas consisten en encuentros directos y repetidos entre el investigador y los informantes, orientados a explorar las perspectivas personales de estos sobre sus vidas, experiencias y opiniones. En estas entrevistas, el lugar donde se realizan es crucial, puesto que un ambiente cómodo para el informante facilitará una respuesta más abierta y sin inhibiciones. Es preferible que el informante elija la localización o que el entrevistador disponga de un lugar adecuado donde los informantes se sientan a gusto. Además, se recomienda grabar la entrevista con una grabadora de voz para poder transcribirla y trabajar con el material posteriormente. Es fundamental obtener el permiso del informante antes de grabar. El papel del investigador es también vital, en vista de que una buena empatía con el informante puede llevar a respuestas más detalladas y específicas.

La entrevista de nuestra investigación consta de 9 preguntas de elaboración propia (anexo V). Esta entrevista se realizó a la profesora que llevó a cabo la secuencia didáctica. La entrevista fue grabada con el consentimiento previo de la docente, utilizando una grabadora para facilitar la posterior transcripción y análisis del material recolectado.

3. Grupo focal

El grupo focal es una técnica de investigación que consiste en una entrevista grupal semiestructurada donde los participantes discuten y desarrollan un tema basado en sus experiencias personales. Este método se inicia con una pregunta inicial que genera un diálogo colectivo. La profundidad de la discusión depende del conocimiento y el interés de los participantes sobre el tema, así como de la habilidad del moderador para guiar la conversación y crear un ambiente propicio (García, 2017).

Los grupos focales son considerados entrevistas grupales semiestructuradas centradas en un tema propuesto por el investigador. Se utilizan como herramienta para facilitar la discusión guiada por preguntas específicas con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004, citado en Bonilla-Jiménez y Escobar, 2017). Su propósito principal es generar actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes, algo que no siempre se logra con otros métodos de investigación. Comparados con las entrevistas individuales, los grupos focales permiten obtener una variedad de perspectivas y procesos emocionales dentro del contexto grupal.

Para llevar a cabo el grupo focal, se ha organizado en la última sesión de la secuencia didáctica. Esta entrevista grupal incluye preguntas abiertas y flexibles (anexo VIII), diseñadas para estos alumnos por la investigadora, con el objetivo de explorar sus percepciones y experiencias una vez implementada la secuencia didáctica.

A parte de estas técnicas de recogida de datos, se han empleado estas cuatro herramientas de evaluación y análisis:

1. Producciones del alumnado: ensayos que corresponden con la evaluación previa y los que corresponden con la evaluación post intervención además del proyecto realizado por parejas.
2. Diseño didáctico: documentos técnicos de las sesiones del proyecto.
3. Escala Descriptiva: Se utilizará tanto para la autoevaluación como para la evaluación de los alumnos por parte del profesor, proporcionando una herramienta estandarizada para valorar las producciones de los estudiantes (tabla 9).
4. Escala Verbal: Herramienta utilizada para la coevaluación, permitiendo a los estudiantes evaluar las producciones de sus compañeros de manera estructurada y detallada.

La investigación triangulación (Figura 3) se realizó mediante diversas fuentes de recogida de datos, técnicas y participantes, garantizando, con la confirmación de los datos, la credibilidad y la validez de la información (Creswell, 2021). Las unidades de análisis fueron seleccionadas y posteriormente asociadas con las categorías establecidas (tablas 5 y 6), todo ello con el apoyo del programa Atlas.ti 23.



Figura 3: *Triangulación de los datos (producción propia)*

4.6. Técnicas de análisis de datos

Una vez recogidas las producciones iniciales y las finales con las producciones de los alumnos, la entrevista a la maestra y el grupo focal se continuó transcribiendo las evaluaciones finales entregadas a mano, además de transcribir la entrevista y el grupo focal previamente grabados.

Para el análisis de contenido se empleó el software Atlas.ti, siguiendo las categorías presentadas en las tablas 4 y 5. Este proceso de codificación se dividió en tres fases (abierta, axial y selectiva) según la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2016) y se analizaron todos los documentos, que son clave para el estudio cualitativo: las producciones correspondientes a la evaluación previa, las que corresponden con la evaluación post intervención, la entrevista a la profesora y el grupo focal con alumnos.

El análisis se realizó a partir de diversas categorías y subcategorías, cada una asociada a códigos específicos vinculados a la evaluación previa y la evaluación post-intervención de las producciones de los alumnos, la entrevista a la profesora y el grupo focal con los alumnos. Utilizando la misma codificación para la evaluación previa y la evaluación post intervención (Tabla 4), así como las mismas categorías para la entrevista a la profesora y el grupo focal (tabla 5), este análisis permitirá comparar las perspectivas de la profesora y los alumnos, identificar puntos de convergencia y divergencia, y obtener una visión integral de la implementación y efectividad de la secuencia didáctica. Además, ayudará a formular recomendaciones basadas en evidencias para mejorar futuras aplicaciones de la metodología. Esta integración de datos facilita una comprensión más profunda y detallada de los resultados, permitiendo responder de manera efectiva al objetivo inicial de la investigación.

Tabla 4. *Categorías y subcategorías de investigación derivadas de las características estructurales del texto argumentativo para la evaluación previa y post intervención.*

Categoría	Subcategorías
Introducción	Introducción_ausente
	Introducción_presente
	Introducción_buena
	Introducción_pobre
Tesis	Tesis_ausente
	Tesis_presente
	Tesis_clara
	Tesis_pobre
Argumentación Incorrecta	2 argumentos por párrafo
	3 argumentos por párrafo
	Más de 3 argumentos por párrafo
Argumento 1	Evidencia argumento 1_ausente
	Evidencia argumento 1_presente
Argumento 2	Evidencia argumento 2_ausente
	Evidencia argumento 2_presente
División 2 párrafos cuerpo	División 2 párrafos cuerpo_ausente
	División 2 párrafos cuerpo_presente
Conclusión	Conclusión_ausente
	Conclusión_presente

	Conclusión_buena
	Conclusión_pobre
Cohesión	Cohesión_ausente
	Cohesión_presente
	Cohesión_buena
	Cohesión_pobre

Nota: Estas categorías derivan de las características estructurales del texto argumentativo desarrolladas en el apartado 3.2. del marco teórico.

Tabla 5. *Categorías de investigación para la entrevista a la profesora y el grupo focal*

Categoría
Expectativas iniciales
Experiencia de aprendizaje
Desafíos y soluciones
Mejora en la capacidad de argumentación
Trabajo por proyectos
Evaluación formativa
Satisfacción general
Recomendaciones y comentarios adicionales

4.7. Criterios de rigor científico

En toda investigación es imprescindible atender de forma minuciosa a las cuestiones ético-metodológicas. Esto se asegurará teniendo en cuenta los criterios de rigor científico que, según Guba (1981), son: la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad:

1. Credibilidad: Según Guba y Lincoln (2012), la credibilidad implica establecer la confianza en la verdad de los hallazgos en relación con los sujetos y el contexto de la investigación. Esto se logra mediante métodos bien establecidos, una comprensión profunda de la comunidad u organización en estudio, y la triangulación de instrumentos como entrevistas, grupos focales y análisis de documentos.

Para cumplir con este criterio en el presente estudio, se cumplirán algunos de los requisitos establecidos por estos autores: (1) el uso de métodos bien establecidos y la triangulación de instrumentos, (2) observación prolongada: durante el desarrollo de las sesiones en el centro, el mismo investigador llevará a cabo la observación, facilitando así la identificación de los datos más relevantes, (3) recopilación de material: los datos serán

recolectados mediante documentos, y las fichas de seguimiento individual, para evitar la pérdida de información crucial durante la investigación, (4) verificación de los datos y (5) adecuación referencial: una vez concluida la investigación se hará un análisis de la misma.

2. Transferibilidad: Guba y Lincoln (2012) señalan que la transferibilidad exige que el investigador proporcione información detallada sobre el trabajo de campo y el contexto del estudio, lo que permite realizar comparaciones con otros entornos. Esto implica descripciones precisas del número de participantes, los métodos empleados y la duración de las sesiones de recolección de datos. Por su parte, Castillo y Vásquez (2003) afirman que "este criterio se refiere a la capacidad de aplicar los resultados del estudio a otras poblaciones".

Para garantizar la transferibilidad en este trabajo se llevará a cabo una descripción detallada del contexto y del proceso de investigación y análisis de los datos obtenidos, los cuales son fácilmente reproducibles al poder ejecutarse en otros centros y en otros contextos, además, no solo sería válido para la enseñanza de la lengua inglesa si no que se podría aplicar en la enseñanza de cualquier otra lengua puesto que lo que estamos enseñando es en este caso la estructura del texto argumentativo.

3. Dependencia: Este criterio, también conocido como consistencia, se refiere a la estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo y en diferentes condiciones. Según Guba y Lincoln (2012), la dependencia implica proporcionar información clara sobre el método utilizado y su efectividad, incluyendo una descripción detallada del trabajo de campo y una evaluación reflexiva del proceso y los resultados alcanzados. La triangulación de métodos también es recomendada para compensar las debilidades de un método con las fortalezas de otro.

Con objeto de asegurar el criterio de dependencia, en base a Noreña et al. (2012) y Parra y Briceño (2013), (1) se procederá a explicar todo el proceso que se ha llevado a cabo durante la investigación y así, poder corroborar los resultados con el progreso de la investigación, (2) se especificará el contexto de la recolección de datos, un colegio público de la provincia de Ávila, (3) se confirmará que la recolección de datos será efectuada con cuidado y coherencia, (4) se explicará con claridad los criterios de selección de participantes y el diseño de los instrumentos de recogida de información.

4. Confirmabilidad: La confirmabilidad se refiere a la objetividad de los resultados, asegurando que los hallazgos reflejen las experiencias y opiniones de los participantes y no las predisposiciones del investigador. Guba y Lincoln (2012) sugieren que la confirmabilidad debe asegurar que los hallazgos reflejen las ideas y experiencias de los informantes más que las del investigador. Esto se logra mediante la triangulación de investigadores y argumentando las decisiones teóricas y metodológicas adoptadas.

Para garantizar la confirmabilidad en este estudio, se tomarán las siguientes medidas: (1) se documentará rigurosamente el proceso de toma de decisiones

metodológicas,(2) se mantendrán registros detallados de todas las interacciones y observaciones, (3) se empleará la triangulación de datos y métodos para fortalecer la objetividad, y (4) se incluirán citas textuales de los estudiantes participantes que sustenten los hallazgos, asegurando que los resultados reflejen auténticamente las voces de los informantes.

4.8. Cuestiones ético-metodológicas

Además de los cuatro criterios principales previamente mencionados, se han atendido otros aspectos que podrían considerarse "ético-metodológicos". En este contexto, se ha asegurado que todos los participantes del estudio estén completamente informados sobre los objetivos de la investigación. También se ha garantizado la anonimidad y confidencialidad de los datos proporcionados por los participantes. Es relevante señalar que la participación en el estudio ha sido totalmente voluntaria. Toda esta información se ha proporcionado a los participantes a través de un documento que debían firmar para expresar su consentimiento. (Anexo IV)

4.9. Diseño de la secuencia didáctica

Al proponer esta secuencia didáctica, respetaremos los principios básicos del proceso de aprendizaje, así como las pautas propuestas por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA, por sus siglas en español). Por lo tanto, tendremos en cuenta las características de nuestros estudiantes, las características internas de nuestra materia, los aspectos socioculturales de nuestra escuela secundaria y los recursos disponibles.

1. Principios pedagógicos

En cuanto a los principios pedagógicos para la etapa secundaria, las estipulaciones del Artículo 12 del Decreto 39/2022, así como las incluidas en el Artículo 6 del Real Decreto 217/2022 del 29 de marzo, establecerán la base para nuestra práctica. Por lo tanto, con esto en mente, se considerarán varios principios pedagógicos:

- a) Atención individualizada y promoción de la autoestima de los estudiantes.
- b) Atención y respeto a las diferencias individuales.
- c) Respuesta a las dificultades de aprendizaje identificadas o a las que puedan surgir durante la etapa.
- d) Acción preventiva y compensatoria para evitar desigualdades derivadas de factores de cualquier tipo, especialmente personales, sociales, económicos o culturales.

Además, siguiendo los principios del DUA, se proporcionarán múltiples formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de fomentar y motivar a los estudiantes. Además, se propondrán varias formas de representación de la información, brindando a los estudiantes acceso a un aprendizaje real, amplio y variado. Finalmente, el alumno demostrará el aprendizaje a través de múltiples formas de acción y expresión.

2. Principios metodológicos

1. Enfoque Comunicativo

Los pilares de nuestra práctica se basarán en los principios del Enfoque Comunicativo. Por lo tanto, se llevará a cabo una metodología activa, flexible e integradora, colocando a los estudiantes en el centro y haciéndolos conscientes y responsables de su proceso de aprendizaje.

2. Metodología orientada a la Acción

Estará orientado a la acción y las diferentes actividades y tareas respetarán los ritmos de aprendizaje individuales. Además, serán flexibles para responder a las diferentes necesidades educativas que puedan surgir.

3. Uso del inglés como idioma principal

El inglés será el idioma principal en el aula. La lengua materna se utilizará como herramienta de apoyo en aquellos casos en los que no se pueda garantizar un proceso de comunicación efectivo. Así, buscamos asegurar que los alumnos tengan contacto directo con el idioma extranjero para que lo perciban como herramienta útil, más allá de los límites del aula.

4. Desarrollo de habilidades lingüísticas integradas

La unidad se desarrolla conscientemente para practicar las diferentes habilidades que requiere un idioma: la comprensión y producción de textos orales y escritos, la interacción y la mediación. La información dispuesta para trabajar en clase se basa principalmente en realizar propuestas originales que acercan al estudiante a la realidad lingüística de los países donde se habla el idioma extranjero.

5. Aprendizaje basado en competencias

El aprendizaje basado en competencias pretende desarrollar el potencial de los estudiantes y sus habilidades para enfrentar desafíos personales en su vida. Los estudiantes no solo deben adquirir conocimientos, sino que también deben poder acceder y aplicarlos en diferentes contextos. El aprendizaje basado en competencias tiene como objetivo abarcar todos los aspectos de la vida, haciendo que los estudiantes no solo sean capaces de aprender, sino también de aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a hacer.

6. Aprendizaje significativo.

La gramática, el vocabulario y la pronunciación no se enseñan de forma aislada, sino de manera integrada. Todo se practica en contexto con un objetivo claro. La repetición de acciones y tareas da buenos resultados. Por lo tanto, a veces se diseñan actividades que implican repetición, dictado, traducción, completar espacios en frases o ejercicios basados en preguntas para responder brevemente. Sin embargo, se hace hincapié en el Enfoque Orientado a la Acción, debido a que se ha demostrado que aumenta la motivación de los estudiantes.

7. Manejo de errores como parte del aprendizaje

No solo aprenden contenido lingüístico, sino también cómo aplicarlo a ciertos contextos, tomando conciencia de la utilidad del inglés en situaciones reales. Por esta razón, el error no se considerará un aspecto negativo, sino una parte natural del aprendizaje de un nuevo idioma. Además, se fomentará la autocorrección para favorecer el análisis de los propios aspectos débiles y lograr mejores resultados en el futuro.

8. Aprendizaje por descubrimiento guiado

A veces, el profesor asume el papel de guía proporcionando a los estudiantes contenido relevante de manera organizada. El aprendizaje se desarrolla a través de "presentación, práctica y producción". Otras veces, los estudiantes trabajan de manera más autónoma, deduciendo las formas y reglas de nuevas estructuras gramaticales que aparecen en textos escritos. El profesor promoverá la comunicación y facilitará la construcción del conocimiento y el desarrollo de relaciones y trabajo cooperativo entre los estudiantes.

9. Inclusión de los elementos transversales

Este programa busca proporcionar actividades relacionadas con las otras áreas curriculares, empezando con el conocimiento de los estudiantes y luego explorando su mundo; su hogar, escuela, entorno y sociedad. Este desarrollo se refleja en nuestra situación de aprendizaje puesto que aprender a escribir textos argumentativos ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y reflexivas, permitiéndoles expresar sus ideas de manera coherente y persuasiva. Además, fomenta analizar y evaluar información, articular argumentos sólidos y participar en debates constructivos, esenciales en el ámbito académico, en su vida cotidiana y futura participación cívica.

10. Integración de TIC

En cuanto a las TIC, serán un elemento central en nuestra práctica diaria. En un mundo globalizado, los alumnos tienen acceso a diferentes contenidos en diferentes formatos, muchos de ellos en inglés. Por lo tanto, se incluirá el uso de dispositivos (ordenadores, tabletas, teléfonos móviles).

11. Aprendizaje por Proyectos (ABP).

El Aprendizaje por Proyectos (ABP) es una metodología que coloca a los estudiantes en el centro del proceso educativo, permitiéndoles adquirir conocimientos y habilidades a través de la elaboración de proyectos que responden a problemas o desafíos del mundo real. Esta metodología promueve un aprendizaje activo y significativo, debido a que los estudiantes no solo memorizan contenidos, sino que los aplican en contextos auténticos y relevantes para ellos (aspecto tratado en el apartado 3.4.).

12. Evaluación Formativa

Se sostiene que el proceso educativo se enriquece mediante una evaluación continua y formativa. Por ello, se utilizan distintos agentes (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) y herramientas de evaluación, como escalas descriptivas de elaboración

propia para las tres evaluaciones, evaluación del profesor, autoevaluación y evaluación por pares (aspecto tratado en el apartado 3.5.).

5. SECUENCIA DIDÁCTICA

Con motivo del Día de la Educación Física en la calle, que se celebra el 10 de mayo en la localidad del centro educativo donde se va a desarrollar la secuencia didáctica, los alumnos decidieron que el tema principal del proyecto gire en torno a esa fecha. El investigador pretende demostrar la mejora de la habilidad escrita a través de la enseñanza explícita del texto argumentativo con ayuda de la metodología del aprendizaje por proyectos y la evaluación formativa. Por ello, el proyecto se centra en la redacción de un ensayo final, enmarcado dentro de un booklet, sobre: “What is the best way to prepare for a race?”, puesto que los estudiantes deben prepararse para la carrera que se realiza el Día de la Educación Física en la calle.

A lo largo de varias sesiones, que se celebrarán durante de mes y medio, una a la semana, los estudiantes trabajarán en grupos para investigar y seleccionar los métodos más adecuados para prepararse para esta carrera solidaria de un kilómetro. Utilizarán recursos en línea y colaborarán con sus compañeros para diseñar sus propuestas. Además, tendrán la oportunidad de subir su proyecto al blog del centro para recibir retroalimentación de sus compañeros y ser evaluados. El proyecto no solo fomenta el desarrollo de habilidades físicas, sino también la colaboración, la planificación y el pensamiento crítico, como se desarrolla en el apartado 2.3.4 de nuestro marco teórico.

El papel del investigador será el de observador participante, lo cual le permitirá recoger datos y analizar el desarrollo del proyecto en tiempo real, integrándose en las actividades sin intervenir de manera directa en la dirección de las mismas. Será la profesora actual de los estudiantes quien dirija la propuesta, guiando y facilitando el proceso de aprendizaje. Esta dinámica permitirá que los estudiantes se sientan en un ambiente familiar y continúen con la misma estructura y liderazgo al que están acostumbrados, mientras el investigador puede obtener una visión objetiva y detallada del impacto de la metodología aplicada en la mejora de las habilidades escritas y el aprendizaje colaborativo de los alumnos.

5.1. Sesiones

En primer lugar, se presenta una tabla (tabla 6) en la que se puede observar de forma resumida la estructura de la secuencia didáctica en la que se aplica.

Tabla 6. Estructura del proyecto.

Sesión	Duración	Fecha	Actividades	Evaluación formativa
Sesión 1	50'	9/04/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Realización del ensayo sin feedback por parte de los alumnos. - Introducción e inicio de la presentación del contenido teórico sobre el texto argumentativo. 	Feedback lingüístico durante la sesión
Sesión 2	50'	16/04/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación y actividades individuales y en grupo para el aprendizaje de la superestructura y macroestructura del texto argumentativo. 	Feedback lingüístico durante la sesión Autoevaluación
Sesión 3	50'	23/04/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de parejas y explicación de las instrucciones del proyecto. - Reparto de roles en el grupo. - Investigación y decisión de la tesis del ensayo. 	Feedback al realizar cada una de las actividades Autoevaluación
Sesión 4	50'	30/04/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción del ensayo final. - Revisión del texto con otro grupo y mejora de la estructura del texto con las propuestas de los compañeros 	Feedback de los compañeros durante la sesión Autoevaluación
Sesión 5	50'	7/05/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Creación del booklet en grupo. 	Feedback lingüístico del profesor
Sesión 6	50'	14/05/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del booklet al resto de los grupos. - Autoevaluación y coevaluación 	Ficha de seguimiento individual Autoevaluación y coevaluación.
Sesión 7	50'	21/05/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Realización del grupo Focal 	

Una vez presentadas las sesiones de forma visual, se procederá a desarrollarlas de manera explícita para facilitar la comprensión del desarrollo de la secuencia didáctica. Además, este enfoque permitirá que futuros docentes puedan aplicar este proyecto con su alumnado.

Sesión 1:

Redacción del ensayo sin feedback: una vez que los alumnos han decidido el tema del proyecto en la sesión previa, se indica a los estudiantes que elaboren un primer texto argumentativo basado en la temática: "What is the best way to prepare for a race?". Los estudiantes lo producen sin recibir orientación específica, confiando solo en su experiencia previa en la redacción de textos argumentativos.

Lluvia de ideas con los conocimientos previos: Los alumnos, organizados en grupos, realizarán una lluvia de ideas para identificar sus conocimientos previos relacionados con la metacognición necesaria para estructurar textos argumentativos.

Sesión 2:

El objetivo de esta sesión es la enseñanza explícita de la superestructura y macroestructura del texto argumentativo. El docente entrega a cada alumno una copia de un modelo de texto para ejemplificar cómo se desarrolla un texto argumentativo, además de una tabla con conectores que se pueden emplear en este tipo de ensayos con sus diferentes funciones (Anexo I). A través de una presentación en la aplicación Genially, de producción propia (Anexo II), se instruye a los alumnos sobre la estructura del ensayo argumentativo. Durante la presentación, los alumnos, en parejas, completan las actividades que el docente les propone utilizando la ficha entregada al inicio de la sesión.

Sesión 3:

En la tercera sesión de la secuencia, los estudiantes se organizan en parejas para avanzar en la preparación de su proyecto de ensayo argumentativo. El docente explica detalladamente las instrucciones del proyecto, estableciendo claros objetivos y expectativas para guiar el proceso y se les entrega una ficha detallada (Anexo III). Esta ficha incluye dichas instrucciones además de la escala descriptiva de evaluación (tabla 9) que utilizará el docente para la evaluación de sus producciones, así como la rúbrica que tendrán que utilizar para evaluar a sus compañeros (tabla 10).

Durante esta sesión, también se asignan roles dentro de cada grupo, asegurando que cada estudiante tenga responsabilidades específicas que contribuyan al desarrollo colectivo del ensayo. Además, los estudiantes comienzan a investigar y discutir posibles temas y tesis para su ensayo argumentativo, sentando así las bases para la fase de redacción y desarrollo de argumentos sustentados.

Sesión 4:

La cuarta sesión se enfoca en la redacción del ensayo final y la mejora de su estructura mediante la colaboración con otros grupos. Durante esta etapa, los estudiantes aplican los conceptos aprendidos sobre la superestructura del texto argumentativo y el uso de conectores para asegurar la coherencia y fluidez del contenido. Los ensayos son revisados por otros grupos de estudiantes, quienes ofrecen feedback constructivo para fortalecer la argumentación y mejorar la organización del contenido. Esta sesión facilita un intercambio valioso de ideas y perspectivas entre pares, mientras los estudiantes perfeccionan sus habilidades de escritura crítica y argumentativa.

Sesión 5:

Durante la quinta sesión, los estudiantes con sus parejas colaboran para la creación de un "booklet" que sintetiza sus ensayos argumentativos y otros elementos relevantes. Este booklet no solo sirve como una presentación tangible de sus trabajos, sino también como un recurso educativo que puede ser compartido y utilizado para futuras referencias. Durante este proceso creativo, el docente proporciona feedback para que puedan ir mejorando sus producciones. Esta sesión fomenta la integración de habilidades de presentación visual y escrita, preparando a los estudiantes para comunicar efectivamente sus ideas y argumentos.

Sesión 6:

En la sexta sesión, cada grupo presenta su booklet al resto de los compañeros y al docente. Esta presentación no solo permite a los estudiantes compartir sus ensayos argumentativos, sino también demostrar su comprensión del tema y habilidades de argumentación. Durante esta sesión, se llevan a cabo actividades de autoevaluación, donde los alumnos reflexionan sobre su propio aprendizaje y progreso a lo largo del proyecto. Además, se realiza una coevaluación entre los grupos, facilitando el intercambio constructivo de feedback y promoviendo la mejora continua. El docente utiliza una ficha de seguimiento individual para registrar el progreso y la participación de cada alumno, asegurando una evaluación detallada del desarrollo de habilidades y conocimientos durante todo el proyecto.

Sesión 7:

En la séptima y última sesión del curso, los estudiantes participan en un grupo focal donde discuten y analizan los resultados de su proyecto de ensayo argumentativo. Esta actividad proporciona una oportunidad invaluable para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, evaluar la efectividad de las estrategias utilizadas y discutir los hallazgos y conclusiones alcanzadas en sus ensayos. A través del grupo focal, los estudiantes consolidan su comprensión de cómo aplicar las habilidades argumentativas en contextos académicos y prácticos, preparándolos para enfrentar desafíos similares en el futuro.

5.2. Sistema de Evaluación diseñado

El sistema de evaluación diseñado se basa en los criterios de evaluación (C.E.) e indicadores de logro (I.L.) establecidos en el currículum oficial de la educación secundaria de la Comunidad de Castilla y León. Estos criterios e indicadores han sido extraídos y adaptados específicamente del documento normativo oficial que regula la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la región, conocido como Decreto 39/2022.

El currículum oficial establece los estándares de aprendizaje que se espera que los estudiantes alcancen en cada área de conocimiento, incluyendo la adquisición de habilidades en la asignatura de inglés. En este contexto, los criterios de evaluación y los indicadores de logro seleccionados han sido cuidadosamente elegidos para reflejar los objetivos específicos de la asignatura y garantizar una evaluación coherente y alineada con los estándares establecidos.

A continuación, se detallan los criterios de evaluación (C.E.) y los indicadores de logro (I.L.) seleccionados y extraídos directamente del currículum oficial de educación secundaria de la Comunidad de Castilla y León. Decreto 39/2022:

- C.E.1. 1. Extrae información general y específica de un texto argumentativo.
 - I.L. 1. Extrae información general de un texto argumentativo.
- C.E.2.1. Produce textos argumentativos simples.
 - I.L.2.1. Redacta y difunde textos argumentativos de extensión media con claridad, coherencia, cohesión, y adecuación (ver Tabla 9, escala descriptiva).
 - I.L.2.2. Selecciona estrategias para planificar la redacción de textos.
- C.E.3.1. Identifica la información principal de un texto argumentativo.
 - I.L.3. Identifica, organiza y utiliza la información requerida en textos argumentativos.
- C.E.4.1. Realiza proyectos guiados.
 - I.L.4. Realiza proyectos guiados utilizando herramientas digitales o plataformas virtuales trabajando de manera colaborativa con una actitud abierta, respetuosa y responsable.
- C.E. 5.1. Identifica dificultades en el aprendizaje de idiomas
 - I.L.5. Registra el progreso y las dificultades en el aprendizaje de idiomas para superarlos mediante actividades de planificación y autoevaluación (escala descriptiva de autoevaluación).
 - I.L.6. Utiliza de manera básica y creativa estrategias y conocimientos para comunicarse y aprender el idioma extranjero con el apoyo de otros compañeros (escala verbal por pares a pares).

El sistema de evaluación diseñado se centra en un proyecto que se implementa a lo largo de siete sesiones, abarcando dos meses, abril y mayo, correspondiente al tercer trimestre del año escolar. Cada sesión tiene una duración de 50 minutos, a la semana se

dedican 1 hora al proyecto en el aula de inglés. El proyecto de aprendizaje se basa en los principios del aprendizaje por proyectos, promoviendo la participación activa del alumnado, la autonomía y la evaluación auténtica (Kokotsaki et al., 2016). Durante las siete sesiones, se llevarán a cabo las actividades de aprendizaje que podemos ver en la tabla 6 sobre las que se puede profundizar.

5.2.1. Técnicas e instrumentos de evaluación

Como se ha señalado, la evaluación es una parte fundamental del proceso educativo que permite medir el progreso y el logro de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos. En el contexto específico de la enseñanza del inglés como segunda lengua, la evaluación adquiere una gran importancia, pues no solo se trata de medir el dominio del idioma, sino también de promover el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas.

Por ello, el proyecto aborda diversas técnicas e instrumentos de evaluación utilizados en el contexto de la enseñanza de la habilidad escrita en inglés. Se centra en el diseño y la implementación de estrategias evaluativas que permiten valorar de manera integral el desempeño de los estudiantes en la producción escrita, teniendo los objetivos de nuestro estudio, nos vamos a centrar en aspectos relacionados en la superestructura y la macroestructura del texto argumentativo.

En la Tabla 7, que se muestra a continuación aparecen recogidas cada una de las técnicas a utilizar: observación sistemática, autoevaluación, coevaluación y producciones del alumnado y su correspondiente instrumento de evaluación, para así concretar cómo se van a evaluar las producciones del alumnado.

Más concretamente se utilizará la técnica de la observación sistemática, dado que como indican López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), es útil para analizar producciones que se dan en situaciones de aprendizaje tales como la participación diaria en trabajos, aportaciones que se hacen en contextos de intervención grupal, intervención en clase, y en este caso, es fundamental utilizar instrumentos que puedan registrar dicha observación. Para ello, en este caso se emplean tanto escalas descriptivas sencillas para valorar las producciones del alumnado, como escalas verbales y fichas de seguimiento individual.

Tabla 7. *Técnicas e instrumentos de evaluación.*

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación sistemática.	Fichas de seguimiento individual (tabla 12).
Autoevaluación.	Escala descriptiva (tabla 9).
Coevaluación.	Escala verbal (tabla 10).

Producciones del alumnado (portafolio y blog).	Escala descriptiva (tabla 9).
--	-------------------------------

A continuación, profundizaremos sobre cada uno de estos instrumentos empleados tanto por la profesora como por el alumnado.

Primeramente, se presenta la escala verbal para la valoración del trabajo del alumnado, que incluye cuatro niveles de desempeño, desde A hasta D, con descriptores específicos que detallan: la calidad de las actividades realizadas, el interés que muestran en estas mismas actividades, la aplicación de mejoras sugeridas, el nivel de asistencia y por último la cooperación con los compañeros. La escala se complementa con el sistema de calificación (ver tabla 8) que presenta de manera clara y explícita los porcentajes asociados, lo que ayuda a los estudiantes a comprender las expectativas en todo momento. Se hace preciso darles ambos recursos, puesto que no todos los ítems tienen el mismo peso en la nota final:

- Calidad de las actividades realizadas (70% de la nota final) + Aplicación del feedback recibido durante el proceso de evaluación formativa (10% de la nota final). (70%+10% de la nota final).
- Interés demostrado en las actividades; Asistencia a las actividades; Cooperación con los compañeros (20% de la nota final, teniendo en cuenta las percepciones del docente y del resto de compañeros gracias al proceso de coevaluación).

Tabla 8. *Escala graduada para la valoración del trabajo del alumnado.*

Nivel de desempeño	Descriptores
A	<ul style="list-style-type: none"> • Muy buena calidad de todas las actividades realizadas. • Muestra interés en todas las actividades que se realizan sobre el proceso de escritura en inglés. • Aplica en el resto de actividades las mejoras sugeridas por la maestra y por los compañeros en el proceso de retroalimentación. • Asiste al 100% de las actividades sobre la expresión escrita en la asignatura de inglés. • Cooperación con el resto de compañeros en todo momento.
B	<ul style="list-style-type: none"> • Buena calidad en las actividades realizadas. • Muestra interés en algunas actividades que se realizan sobre el proceso de escritura en inglés. • Aplica casi todas las mejoras sugeridas por la maestra en el proceso de retroalimentación y algunas propuestas por sus compañeros.

	<ul style="list-style-type: none"> • Asiste al 100% las actividades sobre la expresión escrita en la asignatura de inglés. • Cooperación con el resto de compañeros en la mayoría de momentos.
C	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad escasa en las actividades realizadas. • Muestra interés justo en las actividades que se realizan sobre el proceso de escritura en inglés. • Aplica alguna de las mejoras sugeridas por la maestra en el proceso de retroalimentación, pero no las de sus compañeros. • Asiste al 80% todas las actividades sobre la expresión escrita en la asignatura de inglés. • Cooperación con el resto de compañeros en ciertos momentos.
D	<ul style="list-style-type: none"> • No reúne la calidad mínima en las actividades realizadas. • No muestra interés en las actividades que se realizan sobre el proceso de escritura en inglés. • No aplica ninguna de las mejoras sugeridas por la maestra en el proceso de retroalimentación ni tampoco las planteadas por su grupo. • Asiste a menos del 80% de las actividades sobre la expresión escrita en la asignatura de inglés. • No coopera con el resto de compañeros.

En relación con la escala descriptiva se utiliza en dos contextos. El primero (tabla 9, creación propia) para evaluar la competencia escrita en inglés de los estudiantes que forman parte del proyecto y el segundo, con el fin de que el alumnado evalúe y juzgue sus producciones escritas con el mismo material que la docente.

Tabla 9. *Escala descriptiva de la profesora para evaluar la habilidad escrita en inglés de su alumnado en ambas producciones (la producción inicial y la final) y de autoevaluación del alumnado de la habilidad escrita del inglés (writing) en sus diferentes producciones (fuente propia, basado en los aspectos teóricos explicados en el marco teórico en el apartado 3.2.).*

	Niveles de logro			
Criterios	NIVEL A 4	NIVEL B 3	NIVEL C 2	NIVEL D 1
Introducción: Enganche y Transición	La introducción del ensayo es muy persuasiva, atrayendo de inmediato al lector hacia el tema. Las transiciones entre párrafos son fluidas y efectivas, manteniendo una progresión natural del argumento.	La introducción del ensayo es convincente y capta la atención del lector de manera adecuada. Las transiciones entre párrafos son claras y contribuyen a la cohesión del texto.	La introducción del ensayo es aceptable, aunque podría ser más persuasiva. Las transiciones entre párrafos son evidentes pero pueden ser mejoradas para una mayor fluidez.	La introducción del ensayo carece de impacto y no logra captar la atención del lector. Las transiciones entre párrafos son bruscas o inexistentes, dificultando la comprensión del texto.
Introducción: Tesis	La tesis del ensayo está claramente definida al principio del texto y presenta una declaración sólida y específica sobre el tema. Es relevante y proporciona una base sólida para el desarrollo del argumento.	La tesis del ensayo está presente al inicio del texto y establece una declaración clara sobre el tema, aunque podría ser más específica o contundente. Proporciona una base adecuada para el desarrollo del argumento.	La tesis del ensayo está presente, pero puede ser vaga o poco clara en su declaración sobre el tema. Necesita ser más específica y precisa para proporcionar una base sólida para el desarrollo del argumento.	La tesis del ensayo está ausente o es demasiado vaga para proporcionar una dirección clara al argumento. No establece claramente la postura del autor sobre el tema.
Desarrollo: Oración temática y enfoque (argumentos)	Los dos párrafos comienzan con una oración temática clara que presenta el punto principal del párrafo y se relaciona directamente con la tesis. El enfoque del ensayo se mantiene coherente y centrado en cada párrafo.	Ambos párrafos comienzan con una oración temática que presenta el punto principal, aunque algunas pueden ser más claras o relacionadas con la tesis. El enfoque del ensayo se mantiene en su mayoría coherente.	Alguno de los dos párrafos puede carecer de una oración temática clara o su enfoque puede desviarse ligeramente de la tesis. Se requiere una mayor cohesión en la relación entre las oraciones temáticas y la tesis.	Las oraciones temáticas son débiles o están ausentes en ambos párrafos, lo que dificulta la comprensión del enfoque del ensayo. Hay una falta significativa de coherencia entre los puntos presentados y la tesis.
Organización y evidencias	El ensayo presenta una estructura lógica y bien organizada, con una secuencia coherente de ideas que respaldan la tesis. Las evidencias	El ensayo sigue una estructura clara y organizada, aunque algunas partes pueden ser más desarrolladas o detalladas. Las evidencias presentadas son	La estructura del ensayo es aceptable, pero puede ser confusa o desorganizada en algunos puntos. Algunas evidencias pueden ser	La organización del ensayo es confusa o incoherente, dificultando el seguimiento del argumento. Las evidencias presentadas son

	utilizadas son relevantes, sólidas y están bien integradas en el texto	mayormente pertinentes y están integradas de manera efectiva en el texto.	débiles o no están completamente integradas en el texto.	irrelevantes o están ausentes, no respaldando adecuadamente la tesis.
Conclusión	La conclusión del ensayo ofrece un cierre sólido y persuasivo al argumento, resumiendo de manera efectiva los puntos clave y reiterando la importancia de la tesis. Proporciona una reflexión final significativa que invita a la acción o la reflexión del lector.	La conclusión del ensayo resume adecuadamente los puntos principales y refuerza la importancia de la tesis, aunque puede carecer de una reflexión final más profunda. Proporciona un cierre satisfactorio al argumento.	La conclusión del ensayo presenta una recapitulación básica de los puntos principales, pero puede ser menos efectiva en reforzar la importancia de la tesis. Puede carecer de una reflexión final significativa.	La conclusión del ensayo es débil o está ausente, no proporcionando un cierre satisfactorio al argumento. No refuerza adecuadamente la importancia de la tesis ni proporciona una reflexión final significativa.
Cohesión	El ensayo muestra una cohesión excepcional, con una conexión clara entre todas las partes del texto. Las ideas están bien desarrolladas y relacionadas entre sí, creando un flujo natural en la lectura.	El ensayo presenta una buena cohesión, con una conexión sólida entre la mayoría de las partes del texto. Las ideas están desarrolladas de manera adecuada, aunque puede haber algunas desconexiones menores.	La cohesión del ensayo es aceptable, pero puede haber algunas inconsistencias o saltos bruscos entre las ideas. Algunas partes del texto pueden parecer desconectadas o fuera de lugar.	La falta de cohesión del ensayo dificulta la comprensión del argumento. Las ideas están dispersas o mal organizadas, lo que dificulta seguir el hilo del ensayo.

Por otro lado, se emplea una herramienta de evaluación conocida como escala verbal (tabla 10), que permite a los estudiantes evaluar el nivel de desempeño de sus compañeros. Se considera fundamental porque permite capturar varios aspectos importantes del trabajo en grupo, como la participación activa de cada miembro, el nivel de cooperación entre ellos, la calidad de las contribuciones individuales y el resultado final del proyecto. Al utilizar esta escala, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre diferentes aspectos de su trabajo en equipo y de proporcionar retroalimentación constructiva entre ellos, lo que promueve el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades sociales clave (Álvarez, 2000).

Tabla 10. *Escala verbal para la evaluación por pares.*

Nombre _____ Curso _____ Fecha _____

Escribe los nombres de los miembros de tu grupo en las tablas numeradas. Después, asigna a cada miembro un valor para cada cualidad.

Escala: 5= Muy Bien 4= Bien 3= Media 2= Mal 1= Flojo					
Cualidad	1. _____	2. _____	3. _____	4. _____	5. _____
Participa en las discusiones del grupo.					
Ayuda a mantener la dinámica de trabajo.					
Aporta ideas útiles.					
Cantidad de trabajo que ha realizado.					
Calidad del trabajo aportado.					

Finalmente, el docente utiliza fichas de seguimiento individual para evaluar el nivel de participación e implicación, la ejecución de la actividad, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico de sus estudiantes. Para esto, se utiliza una lista de control compuesta por tres niveles: Excelente, Aceptable e Insuficiente. Es crucial el apartado de observaciones del docente, donde puede justificar o detallar los aspectos que respaldan su evaluación de cada estudiante en dicho nivel.

De forma más detallada se expone cada uno de los niveles de desempeño (Tabla 11):

Tabla 11. *Niveles de desempeño*

Excelente	Aceptable	Insuficiente
<p>El estudiante muestra un alto nivel de participación e implicación en todas las etapas del proyecto, demostrando un compromiso grande con la tarea asignada. Realiza la actividad de manera completa y precisa, mostrando un dominio claro de los conceptos trabajados. Trabaja de manera excepcional en equipo, promoviendo la colaboración y contribuyendo activamente al logro de los objetivos del grupo. Además, demuestra un pensamiento crítico agudo al analizar, sintetizar y evaluar la información de manera profunda y reflexiva.</p>	<p>El estudiante participa y se implica en la mayoría de las actividades del proyecto, aunque podría mostrar un poco más de iniciativa en ciertos momentos. Realiza la actividad de manera satisfactoria, cumpliendo con la mayoría de los requisitos, aunque puede haber algunos aspectos que podrían mejorar (como la claridad de sus aportaciones o la explicación al resto de compañeros). Trabaja de manera adecuada en equipo, aunque podría colaborar más activamente en algunas ocasiones. Demuestra un pensamiento crítico aceptable al abordar los problemas y desafíos planteados, aunque a veces podría profundizar más en su análisis (explicar su idea inicial y sumar a ella aportaciones del resto).</p>	<p>El estudiante muestra una participación e implicación limitadas en el proyecto, evidenciando poco interés o compromiso con la tarea asignada. La realización de la actividad es deficiente, con errores significativos o partes incompletas. Presenta dificultades para trabajar en equipo, mostrando poco interés en colaborar con los demás miembros del grupo. Su pensamiento crítico es limitado, puesto que tiene dificultades para analizar la información de manera profunda o para llegar a conclusiones. ficha de seguimiento</p>

Tabla 12. *Ficha de seguimiento individual con lista de control individual empleada por el docente.*

CURSO:		ALUMNO:				
ESCALA VERBAL: E = excelente· A = aceptable· I = insuficiente						
ASPECTOS A EVALUAR	DIA FECHA					OBSERVACIONES
Participación e implicación						
Realización de la actividad						
Trabajo en equipo						
Aplicación de feedback						

5.3. Salto a la calificación

Para proceder con la calificación y ofrecer una evaluación coherente con el trabajo realizado y los resultados obtenidos en las actividades, el docente utiliza toda la información recopilada mediante una variedad de instrumentos y técnicas de evaluación para completar la escala graduada de valoración del trabajo del alumnado (ver tabla 8). De esta manera, se tienen en cuenta los siguientes aspectos, que además queda reflejada en la tabla de coherencia interna entre los diferentes elementos curriculares y la evaluación, teniendo en cuenta los siguientes aspectos a evaluar (ver Tabla 13):

- Calidad de las actividades realizadas.
- Interés demostrado en las actividades.
- Asistencia a las actividades.
- Cooperación con los compañeros.
- Aplicación del feedback recibido durante el proceso de evaluación formativa.

Para cada uno se emplean los instrumentos de evaluación completados en el proyecto por la profesora y el alumnado. Debido a que el objetivo principal de esta experiencia de innovación es “mejorar la habilidad escrita en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”, el porcentaje de calificación no será el mismo para cada aspecto a valorar, la producción escrita final será la tarea con más peso, por tanto, se clarifican en la siguiente tabla los porcentajes que serán aplicados, con el fin de poder entregar al alumnado los criterios de evaluación el primer día del proyecto y comprenda lo que se espera de él (tabla 13).

Tabla 13. *Tabla de coherencia interna entre los diferentes elementos curriculares y la evaluación.*

Aspecto a valorar	Actividades de aprendizaje	Instrumento	Calificación
Calidad de las actividades realizadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Realización del ensayo sin feedback por parte de los alumnos. - Actividades individuales y en grupo para el aprendizaje de la superestructura y macroestructura del texto argumentativo. - Investigación y decisión de la tesis del ensayo. - Redacción del ensayo final. - Revisión del texto con otro grupo y mejora de la estructura del texto con las propuestas de los compañeros - Creación del booklet en grupo. - Presentación del booklet al resto de los compañeros. 	-Escala descriptiva de <i>Writing</i> completada por la profesora (tabla 9).	70%
		-Escala descriptiva de <i>autoevaluación de Writing</i> completada por el alumnado (tabla 9).	No calificable
<ul style="list-style-type: none"> -Interés demostrado en las actividades. -Asistencia. -Cooperación. 	Todas las actividades de aprendizaje asociadas al proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación por pares (escala verbal tabla 10). -Ficha de seguimiento individual (tabla 12). 	20%
Aplicación del feedback.	Todas las actividades asociadas al proyecto. Feedback tanto de la maestra como de los compañeros.	-Ficha de seguimiento individual (tabla 12).	10%

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se presentan en detalle los resultados obtenidos en esta investigación. En primer lugar, se describen los hallazgos logrados de la evaluación previa de las producciones de los alumnos. Después, se muestran los resultados de las producciones del alumnado en la evaluación post intervención. A continuación, se reflejan los datos adquiridos tras la entrevista a la profesora y, por último, los datos del grupo focal con los alumnos.

Para analizar los cuatro documentos de la fase cualitativa, se crean cuatro proyectos en el programa Atlas.ti. Estos registros se introdujeron en el programa por separado:

1. Evaluación previa del alumnado.
2. Producciones de los alumnos después de la intervención.
3. Entrevista a la profesora al final de la investigación.
4. Grupo focal con los alumnos al final de la investigación.

6.1. Análisis de la evaluación previa

Para el análisis de contenido se empleó el software Atlas.ti, siguiendo el esquema presentado en la tabla 4. Este proceso de codificación se dividió en tres fases (abierta, axial y selectiva) según la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2016). Se analizaron los documentos clave de la primera fase del estudio cualitativo:

1. Se llevó a cabo una evaluación previa del alumnado mediante la recolección de producciones escritas sin instrucción anterior. A los estudiantes se les proporcionó únicamente el título: "What is the best way to be prepared for a race?" (¿Cuál es la mejor manera de prepararse para una carrera?).
2. Observación participante: registro anecdótico realizado en la primera sesión en la que los alumnos realizan la evaluación previa.
3. Evaluación de las producciones iniciales realizada por la profesora mediante la escala descriptiva (tabla 9).

Este análisis fue clave para el posterior diseño de la secuencia didáctica, puesto que, una vez realizado el estudio de las producciones del alumnado, pudimos identificar sus necesidades más importantes. Esta comprensión nos permitió adaptar la secuencia didáctica de manera efectiva, así, tras el análisis de sus carencias, podremos asegurar que abordara las áreas donde los estudiantes requieren más apoyo y facilitar un aprendizaje más personalizado y efectivo. Estas categorías se especifican a continuación.

En primer lugar, se destaca la categoría "introducción". En esta categoría, destacamos dos grupos de estudiantes: aquellos que incluyeron una introducción en su ensayo y aquellos que no lo hicieron. Además, se evaluó la calidad de estas introducciones, clasificándolas como buenas o pobres.

Se observa que ninguno de los 14 estudiantes empezó su redacción con un párrafo introductorio. En cambio, lo hacían con frases como:

“I think the important things to prepare a race are:...” (Alumno 1)

“If you want to run a race, you will have to prepare it previously.” (Alumno 4)

“To be prepared for a race, first of all you have to start doing race’s exercises” (Alumno 7)

Todos los estudiantes comenzaban por una de estas tres formas, 4 estudiantes empezaron con la expresión “I think”, 6 estudiantes comenzaron con la expresión en forma condicional “If you...”, y el resto con el infinitivo “to prepare a race o to be prepared for a race...”(tabla 14).

Tabla 14. *Relación de expresiones introductorias con el número de alumnos que las emplean.*

Introducción	Nº Alumnos
I think...	4
If you...	6
To prepare or to be prepared	4
	14

La segunda categoría analizada fue la de “tesis”. Puesto que ninguno de los estudiantes hacía una introducción al tema en sus producciones, tampoco establecían una tesis clara en su argumentación de manera que directamente procedían a dar múltiples argumentos sobre formas para prepararse para esta carrera.

“I think the important things to prepare to a race are: the first thing, do exercises everyday; the second thing, go run to the streets, also the exercises are do exercises of legs and arms. Also have a good equilibrated diet...” (Alumno 3)

“I think the important things to prepare for a race are. First move the different parts of body, eat food energetic and drink water. Use appropriate clothing, wear watch, sleep well, rest well...” (Alumno 6)

“I think that is important eat fruit and vegetables and have a healthy and balanced, drink lots of water before the race, ten minutes before the race train your body, it is important not to smoke to breath well, you have a good shoes...” (Alumno 11)

Estos fragmentos también nos proporcionan indicios de cómo los estudiantes desarrollaban el cuerpo de sus ensayos. Se observa que enumeran argumentos sin proporcionar evidencias para cada uno de ellos, sin explicar por qué los defienden ni ofrecer ejemplos. Simplemente exponen ideas sin desarrollarlas y sin una planificación previa de lo que van a escribir. Esto resalta la importancia de enseñarles que el proceso de escritura es fundamental, y no solo la producción final, como se discute en el apartado 3.3 del marco teórico.

Además, se observa ausencia de división del ensayo en párrafos, lo que dificulta la claridad y cohesión del texto. Esta falta de estructura evidencia una necesidad adicional de enseñar a los estudiantes la importancia de organizar sus ideas en párrafos bien definidos, cada uno con un propósito claro y un desarrollo adecuado.

Este hallazgo nos lleva a crear las categorías de “división de párrafos”, “argumento 1” y “argumento 2” al observar que los alumnos no tienen conocimientos previos sobre ninguno de estos aspectos mencionados en relación con los fragmentos anteriores.

La siguiente categoría que estudiamos es la de “conclusión”. Como se mencionó en los párrafos anteriores, los alumnos no hacen ninguna separación entre párrafos; todo su ensayo forma parte de un único bloque de texto. Esta falta de estructura dificulta que lleguen a una reflexión final sobre lo que están escribiendo. Los 14 alumnos terminan sus producciones mientras siguen dando argumentos sobre cómo prepararse para la carrera.

“...The final step is have good resting seasons (sleep at least 8 hours per day and have at least one resting day) to have a lot of energy to keep training and let the muscles rest and make them grow to have strength and potential to run!” (Alumno 2)

“...You have to warm up on your muscles and stretch them after running to avoid get injured. After a race you should drink water and eat protein for the body to recover.” (Alumno 12)

“...It is important to move the body to not do damage. Prepare things before. And last to have a good pace” (Alumno 13)

En cuanto a la categoría “cohesión”, la mitad de los alumnos no emplean ningún tipo de conectores para enlazar las diferentes ideas del ensayo:

“I think that the best way for preparing for a race is training every day for preventing accidents and improving your speed and resistence. Choosing comfortable clothes and shoes. Specially shoes because is important to take care of our feet when we are going to make a race. Also is important to have a variated diet and drink almost 2l of water. Assecurating to sleep good the day before to have enough energy. The day of the race you should have breakfast and warming up before the race to prevent damages.” (Alumno 14)

Los otros siete alumnos hacen un uso bastante pobre de conectores, utilizando uno o dos a lo largo de todo el texto. Por ejemplo, el alumno 1 utiliza solo dos conectores: “first” al principio del texto y “and last” al final, aunque esta última expresión está mal utilizada y debería ser “and, at last,...”:

“I think the important things to prepare a race are: First move the differents par of body, eat food energetic and drink water. Used appropriate clothing. Wear watcj, sleep well, rest well. It is very important eat light food and protein and rest well to running better. A very good food is the pasta and sleep eight hours. It is

important to move the body to not to damage. Prepare things before. And last to move a good pace” (Alumno 1)

De la misma forma el alumno 7 utiliza solo un conector:

“First you have wearing a comfortable clothes and shoes. A good nutrition for endure all the race and a good hydratation. Before the race you go to physiotherapist for see a possible injure.” (Alumno 7)

Esto puede denotar la falta de conocimiento sobre conectores y transiciones adecuados, así, observamos que la ausencia de estas palabras puede llevar a una redacción incoherente. Los conectores son esenciales para unir ideas y asegurar que el texto fluya de manera lógica.

Por último, se observa la falta de vocabulario y los numerosos errores gramaticales y de puntuación en sus producciones, todo lo relacionado con la microestructura del texto. Sin embargo, no nos centraremos en estos aspectos en nuestra secuencia didáctica, pues consideramos que en solo siete sesiones no podemos abarcar todo lo relacionado con la expresión del texto argumentativo. Además, estos aspectos de la lengua se aprenden de forma explícita de manera continua a lo largo de todos los niveles en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Por lo tanto, las conclusiones que extraemos de este análisis junto con las necesidades identificadas son las que se muestran en la siguiente tabla (tabla 15):

Tabla 15. *Resultados obtenidos del análisis de la evaluación previa y necesidades identificadas para el diseño de la secuencia didáctica*

Resultados	Desarrollo
Falta de estructura	Los estudiantes pueden no haber recibido instrucción clara sobre cómo estructurar un ensayo. La ausencia de una fase de planificación previa conduce a ensayos desorganizados.
Desarrollo insuficiente	Los estudiantes enumeran argumentos sin proporcionar evidencias ni explicaciones, lo que resalta la importancia de enseñar el proceso de escritura, no solo la producción final.
Cohesión deficiente	La falta de conectores y transiciones adecuadas evidencia la necesidad de enseñar estas herramientas para lograr una buena cohesión en los ensayos.
Necesidades Identificadas	
La secuencia didáctica debe centrarse en:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. La enseñanza explícita de la estructura del ensayo, 2. La importancia de las introducciones y conclusiones 3. El desarrollo de argumentos con evidencias 4. El uso de conectores para mejorar la cohesión. 	

Tras el análisis de las producciones de los alumnos en la evaluación previa, se procedió a examinar el registro anecdótico. Como se menciona en el apartado 4.6, una de las técnicas utilizadas para la recolección de datos fue la observación participante, lo que permitió experimentar de primera mano la actitud de los estudiantes al realizar sus ensayos de manera individual. Con la reflexión y el análisis de estos registros se identificaron las siguientes necesidades reflejadas a continuación (tabla 16).

Tabla 16: *Necesidades identificadas a raíz del análisis del registro anecdótico*

Necesidades Identificadas
Necesidad de introducir una nueva metodología para fomentar su motivación y hacer que los estudiantes comprendan la relevancia y el valor de las tareas de escritura.
Proporcionar retroalimentación detallada y constructiva sobre las redacciones de los estudiantes, para que puedan identificar y corregir sus errores, sería de gran ayuda para ellos.

Por último, los resultados obtenidos de la evaluación de las producciones mediante la escala descriptiva (tabla 9), mencionada en el apartado 5.1. de sistema de evaluación diseñado, nos proporcionan una representación visual clara de los resultados de las producciones al hacer la representación dividida en dos gráficos que representan los niveles en los que se encuentran los estudiantes. En la figura 4 encontramos los niveles de los alumnos del 1 al 7 y en la figura 5 los niveles de los alumnos del 8 al 14 (figura 4 y figura 5). Estos resultados ratifican las necesidades encontradas en el análisis de la evaluación previa, además de ayudarnos a identificar las necesidades de los alumnos para poder diseñar la secuencia didáctica.

En ellos se muestran los resultados por los niveles correspondientes a la escala descriptiva anteriormente mencionada, pero cambiando los niveles por números de forma que estas serían las equivalencias:

Nivel A: 4	Nivel C: 2
Nivel B: 3	Nivel D: 1

Figura 4. *Representación de los resultados de la evaluación previa de los primeros 7 alumnos.*

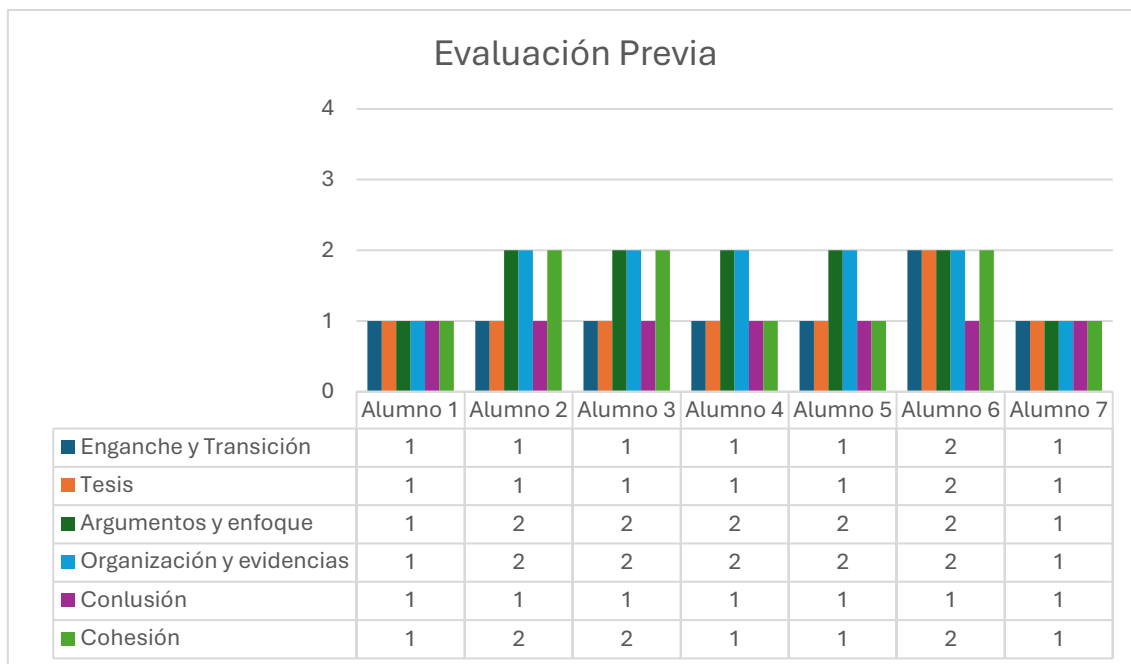
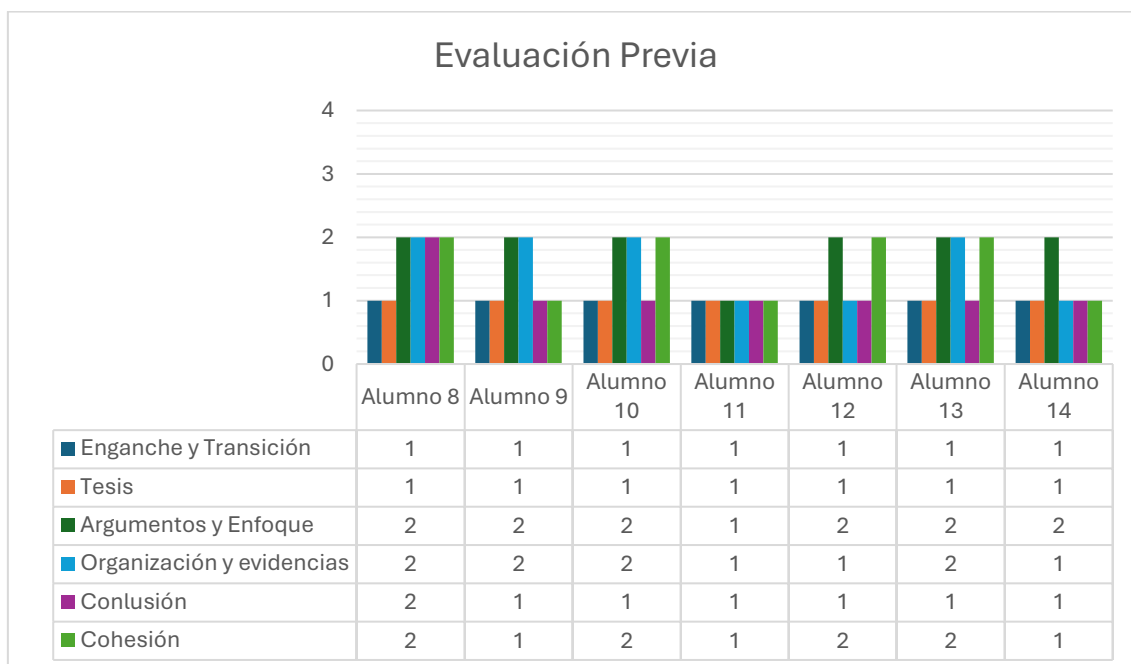


Figura 5. Representación de los resultados de la evaluación previa de los alumnos del 8 al 14.



Esta visualización efectiva de los resultados de las evaluaciones realizadas por la profesora nos permite dividir rápidamente a los estudiantes en parejas para fomentar su interacción a través del aprendizaje por proyectos. Las parejas se forman según el nivel de los estudiantes, pero también se considera que se pueden ayudar entre los compañeros de la pareja, por lo que no se agrupan a aquellos con resultados iguales, sino similares

para facilitar el seguimiento y progreso de ambos y aumentar las posibilidades de aprendizaje (Duran, 2002).

De tal forma que las parejas quedarían de esta forma (tabla 17):

Tabla 17. *Relación de parejas y alumnos para realizar los proyectos*

Pareja 1	Alumno 1 Alumno 9
Pareja 2	Alumno 2 Alumno 3
Pareja 3	Alumno 4 Alumno 8
Pareja 4	Alumno 5 Alumno 10
Pareja 5	Alumno 6 Alumno 7
Pareja 6	Alumno 11 Alumno 13
Pareja 7	Alumno 12 Alumno 14

6.2. Análisis de la Evaluación Post-intervención

De nuevo, y para posteriormente poder comparar los resultados de las dos evaluaciones, para el análisis de contenido, se empleó el software Atlas.ti, siguiendo las categorías presentadas en la tabla 4. Se analizaron los documentos clave de la segunda fase del estudio cualitativo:

1. La evaluación final del alumnado, que representa las producciones escritas de los alumnos tras la implementación de la secuencia didáctica (Anexo VI). Dando el mismo título que en la evaluación previa: What is the best way to be prepared for a race?
2. Observación participante: registro anecdótico realizado en las sesiones posteriores en las que los alumnos realizan las producciones finales
3. Evaluación realizada por la docente a través de la escala descriptiva (tabla 9) de las producciones finales.

Para trabajar con la metodología del aprendizaje por proyectos, y como se ha mencionado en el capítulo 3, los alumnos trabajaron por parejas (tabla 17), por lo que el análisis de

evaluación final se realizará conforme a estas producciones que compusieron de dos en dos (anexo VI).

Pareja 1:

El primer grupo de alumnos introduce el tema de manera directa, pero informal, comenzando con "Today we are going to talk about how to prepare for a race". Aunque logran captar la atención inicial, la introducción carece de un enganche más persuasivo y formal. Sin embargo, presentan una tesis clara y explícita: "la importancia del entrenamiento físico", argumentando que, sin las capacidades físicas adecuadas, no se puede ganar una carrera.

En cuanto a los argumentos, estos se desarrollan de manera coherente y están bien estructurados. Primero, explican la importancia de entrenar los músculos para facilitar el recorrido de la carrera y prevenir lesiones, proporcionando ejemplos específicos de ejercicios como el entrenamiento de resistencia y cardiovascular.

El ensayo muestra un progreso significativo en términos de estructura, dividiendo el contenido en párrafos claros y bien definidos. Cada párrafo aborda un aspecto diferente del entrenamiento físico, lo que facilita la lectura y la comprensión del texto. Esto demuestra que los estudiantes han comprendido la importancia de organizar sus ideas en párrafos separados, siguiendo las enseñanzas explícitas recibidas.

Referente a la cohesión, la pareja utiliza conectores básicos como "Firstly" y "Another thing to keep in mind", lo que indica un avance en la conexión de ideas dentro del ensayo. Sin embargo, una mayor variedad y un uso más sofisticado de conectores podrían mejorar la fluidez y coherencia del texto.

Por último, la conclusión reafirma la tesis de que el entrenamiento físico es esencial para ganar una carrera, pero es algo breve y podría ser más detallada para equilibrar mejor la extensión de las otras partes del ensayo. Un cierre más elaborado proporcionaría una síntesis más completa de los argumentos presentados, mejorando la fuerza del mensaje final.

Pareja 2:

Estos dos alumnos se centran en la preparación mental para una carrera, introduciendo el tema y sugiriendo una tesis, aunque de manera indirecta. En cuanto a los argumentos y las evidencias que utiliza, se ven claramente.

Los argumentos y las evidencias que utilizan son claros. Por ejemplo, mencionan la importancia de estar mentalmente preparado tanto para ganar como para perder, y cómo uno debe comportarse de manera deportiva en ambas situaciones.

“First you must be prepared for losing, and not have a bad reaction. Also, you must be prepared to win and be a good opponent. You can’t make fun of the rest of the people that participate if they lose and congratulate them if they win.” (pareja 2)

En cuanto a la estructura, utilizan conectores básicos como "First", "Also" y "Finally" para presentar sus ideas en párrafos separados, lo que muestra un avance significativo en la organización de su ensayo. La claridad y la cohesión son buenas, puesto que el uso de conectores, aunque no muy elaborados, permite que el texto fluya de manera lógica.

El ensayo concluye reafirmando la importancia de la preparación mental para los corredores, sin introducir nuevas ideas. Este cierre refuerza la tesis presentada al inicio del ensayo de manera coherente y efectiva.

Pareja 3:

En su ensayo sobre cómo prepararse para una carrera, estos alumnos comienzan destacando que muchas personas no saben cómo prepararse adecuadamente para una carrera. Introducen el tema de manera clara y directa, aunque podrían haber estructurado una introducción más formal.

La tesis está explícitamente declarada al afirmar que la mejor manera de prepararse para una carrera es mediante el entrenamiento físico. Este enfoque proporciona claridad sobre el argumento principal del ensayo desde el principio.

“We think the best way to prepare for a race is training” (pareja 3)

En cuanto a los argumentos y evidencias, los estudiantes explican detalladamente por qué el entrenamiento físico es crucial. Por ejemplo, con el primer argumento discuten la necesidad de ciertas capacidades físicas como resistencia y velocidad para completar una carrera exitosamente. Luego, ofrecen ejemplos concretos de cómo mejorar estas capacidades a través de ejercicios específicos y visitas al gimnasio.

“Firstly, for running you need certain physical capacities. Without the enough resistance and speed, you won’t be able to complete the race. For improving these capacities, you need to make some exercises. Running at a speed that you can resist for a long time will help you to improve your resistance and your speed. Going to the gym can help you with strength which isn’t compulsory. Being constant in your training will improve your capacities and your physical aspect.” (párrafo 2, ensayo pareja 3)

Además, la estructura del ensayo muestra una división clara por párrafos, cada uno desarrollando un aspecto diferente del tema. Este enfoque mejora la organización del texto y facilita la comprensión del lector.

En la conclusión, los alumnos reafirman su tesis sin introducir nuevas ideas, simplemente resumiendo los puntos principales discutidos anteriormente. Esto refuerza la coherencia del ensayo al cerrar el argumento de manera efectiva.

En términos de cohesión, utilizan conectores adecuados como "Firstly", "Secondly", y "In conclusion", lo que ayuda a estructurar claramente las ideas y a mantener la fluidez del texto.

Pareja 4

El análisis de la producción de estos alumnos nos muestra, en primer lugar, cómo introducen el tema. Aunque la introducción es clara, no es muy persuasiva y podría mejorarse para captar mejor la atención del lector. La tesis es explícita: "we think that physical training is the most important thing to complete a race". Este enfoque directo es efectivo para establecer el propósito del ensayo.

Respecto con los argumentos, estos se presentan de manera clara y lógica. En primer lugar, los estudiantes argumentan que el entrenamiento diario es crucial para enfrentar diversas situaciones, como diferentes condiciones climáticas, y evitar el cansancio y las lesiones. Utilizan ejemplos específicos, como la importancia de estar físicamente preparado para ser rápido y resistente el día de la carrera. En segundo lugar, destacan la importancia de evitar lesiones mediante un buen entrenamiento físico y el calentamiento previo a la carrera. Aunque los argumentos son válidos y bien estructurados, la evidencia podría ser más detallada y específica para fortalecer su caso.

El ensayo está dividido en párrafos claros, cada uno abordando un aspecto diferente del entrenamiento físico. Esta estructura facilita la lectura y la comprensión del texto, mostrando un buen entendimiento de cómo organizar las ideas en párrafos separados.

La cohesión del ensayo es adecuada, pero podría mejorarse. Los estudiantes utilizan conectores básicos como "firstly" y "secondly", lo cual es un buen comienzo, pero una mayor variedad de conectores y una mejor transición entre ideas mejorarían la fluidez del texto. Algunas frases son cortas y podrían ser combinadas para crear oraciones más complejas y cohesivas.

La conclusión reafirma la tesis de que el entrenamiento físico es crucial para ganar una carrera, pero es breve y podría ser más elaborada. Además, la conclusión introduce una idea nueva: "the fastest is not who wins the race. It wins who is best trained", que, aunque relevante, debería haberse desarrollado anteriormente en el ensayo para evitar introducir nuevas ideas en la conclusión.

Pareja 5

La introducción del ensayo establece claramente el tema de la preparación para una carrera y reconoce que diferentes personas tienen distintas formas de prepararse,

destacando la importancia del entrenamiento físico. La tesis es explícita: " But we think that physical training is the most important thing to complete a race.". Aunque la introducción cumple su función, podría ser más convincente y captar mejor la atención del lector.

En el cuerpo del ensayo, se presentan dos argumentos bien definidos, uno en cada párrafo, lo cual refleja los conceptos enseñados durante la secuencia didáctica. Además, añaden ejemplos "For example, if you make something lots of times you get used to it, so if you run your body get used to don't be tired.". Sin embargo, aunque los argumentos son válidos y bien estructurados, la evidencia podría beneficiarse de ser más detallada y específica para reforzar aún más su validez, alineándose así con el modelo de presentación establecido por la profesora durante su exposición.

El ensayo está dividido en párrafos claros, cada uno abordando un aspecto diferente del entrenamiento físico. Esta estructura facilita la lectura y la comprensión del texto, mostrando un buen entendimiento de cómo organizar las ideas en párrafos separados. Sin embargo, algunos párrafos podrían beneficiarse de una mejor transición y conectores más sofisticados.

La cohesión del ensayo es adecuada, pero podría mejorarse. Los estudiantes utilizan conectores básicos como "Firstly" y "Secondly", lo cual es un buen comienzo, pero una mayor variedad de conectores y una mejor transición entre ideas mejorarían la fluidez del texto. Algunas frases son cortas y podrían ser combinadas para crear oraciones más complejas y cohesivas.

La conclusión reafirma la tesis de que el entrenamiento físico es crucial para ganar una carrera, pero es breve y podría ser más elaborada. Un cierre más detallado y reflexivo proporcionaría una mejor síntesis de los argumentos presentados y fortalecería el impacto del mensaje final. Además, la conclusión introduce una idea nueva: "el más rápido no es el que gana la carrera, sino el que está mejor entrenado", que, aunque relevante, debería haberse desarrollado anteriormente en el ensayo para evitar introducir nuevas ideas en la conclusión.

Pareja 6

La introducción del ensayo establece el tema de la preparación para una carrera, mencionando el debate entre la importancia del entrenamiento mental y físico. La tesis se presenta de manera clara, afirmando que la dieta y el entrenamiento físico son más importantes que otros aspectos. Aunque la introducción introduce el tema de manera efectiva, podría mejorarse para captar mejor la atención del lector y establecer un tono más persuasivo.

Los argumentos se presentan de manera clara y lógica. El primer argumento destaca la importancia del entrenamiento físico, explicando que este facilita la carrera y previene problemas físicos. La evidencia de que el entrenamiento físico reduce la fatiga y previene

lesiones es sólida, pero podría beneficiarse de ejemplos más específicos o datos concretos para fortalecer el argumento.

En cuanto a los puntos argumentativos y las pruebas presentadas, se pueden identificar dos argumentos claramente delineados, uno en cada párrafo del cuerpo del ensayo. Esto se ajusta a los principios enseñados durante la secuencia didáctica. Además, estos argumentos están respaldados por las respectivas pruebas, lo que concuerda con el enfoque presentado por la profesora durante la explicación.

El ensayo está dividido en párrafos claros y bien organizados. Cada párrafo aborda un aspecto diferente de la preparación para una carrera, lo que facilita la comprensión del lector. La estructura general del ensayo es adecuada, mostrando un buen entendimiento de cómo organizar las ideas en párrafos separados.

La cohesión del ensayo es adecuada, aunque podría mejorarse con el uso de una mayor variedad de conectores y transiciones más suaves entre las ideas. Los conectores utilizados, como "Firstly" y "Secondly", son básicos pero efectivos. La inclusión de conectores más variados y sofisticados podría mejorar la fluidez del texto y la cohesión general.

Pareja 7

El inicio del texto de la pareja 7 establece claramente la importancia de prepararse adecuadamente para una carrera, reconociendo la diversidad de enfoques y opiniones en relación con este tema. Además, establece una tesis clara "we think that the best ways are physical training and the food you eat".

En cuanto a los argumentos y las evidencias, se pueden identificar dos argumentos distintos, uno en cada párrafo del cuerpo del ensayo, lo cual cumple adecuadamente con lo enseñado durante la secuencia didáctica. Además, estos argumentos están respaldados por las correspondientes evidencias, lo que nuevamente se ajusta al patrón establecido por la profesora durante la presentación.

El texto está estructurado en párrafos bien organizados que abordan distintos aspectos de la preparación para una carrera. Esta organización facilita la comprensión del lector al presentar cada idea de manera clara y secuencial, desde la importancia del entrenamiento físico hasta los detalles sobre la dieta y nutrición.

El texto está estructurado en párrafos bien organizados que abordan distintos aspectos de la preparación para una carrera. Esta organización facilita la comprensión del lector al presentar cada idea de manera clara y secuencial, desde la importancia del entrenamiento físico hasta los detalles sobre la dieta y nutrición.

La coherencia del ensayo es adecuada, aunque podría mejorarse con el uso de una mayor variedad de conectores y transiciones más suaves entre las ideas. Los conectores

utilizados, como "one of the main reasons", "otherwise", "in conclusion", ayudan a estructurar el texto, además se ve que son conectores no tan comunes como los que emplean otros compañeros en sus producciones.

La conclusión del ensayo reitera los puntos clave discutidos, enfatizando que la preparación para una carrera requiere una atención meticulosa tanto al entrenamiento físico como a la dieta. Esto refuerza la idea central del texto y proporciona un cierre efectivo al argumento presentado.

Por lo tanto, una vez realizado el análisis por categorías (tabla 5) de las siete producciones post-intervención de los alumnos, se pueden resumir los siguientes resultados generales (Tabla 18):

Tabla 18. *Resultados generales del análisis de las producciones post-intervención*

Categoría	Análisis y Resultados
Introducción y tesis	Todos los grupos presentan una introducción clara que establece el tema y la tesis del ensayo. Sin embargo, algunas introducciones podrían beneficiarse de una mayor elaboración para captar mejor la atención del lector.
Argumentos y evidencias	Cada ensayo presenta argumentos bien fundamentados y proporciona evidencias para apoyar sus afirmaciones. Los argumentos suelen centrarse en la importancia del entrenamiento físico y la dieta adecuada. Algunos ensayos presentan ejemplos específicos y explicaciones detalladas, lo que fortalece sus argumentos.
División por párrafos	La mayoría de los ensayos están bien organizados y divididos en párrafos claros. Cada párrafo aborda un aspecto específico del tema, lo que facilita la comprensión y la cohesión del texto. Sin embargo, algunos ensayos podrían beneficiarse de una mayor cohesión interna en los párrafos.
Cohesión	El uso de conectores y transiciones varía entre los ensayos. Mientras que algunos ensayos emplean conectores básicos pero efectivos, otros podrían mejorar la cohesión del texto mediante el uso de conectores adicionales y transiciones más suaves.
Conclusión	Todas las conclusiones resumen efectivamente los puntos principales y refuerzan la tesis sin introducir nuevas ideas. Sin embargo, algunas conclusiones podrían ser más elaboradas para proporcionar un cierre más impactante y convincente.

Conclusión General
<p>En general, los estudiantes demostraron una buena comprensión de cómo estructurar un ensayo argumentativo. Las áreas de mejora incluyen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La elaboración de introducciones más atractivas. 2. El aumento de la cohesión interna en los párrafos 3. La creación de conclusiones más impactantes. <p>Los ensayos muestran un enfoque claro respaldados por argumentos y evidencias sólidos.</p>

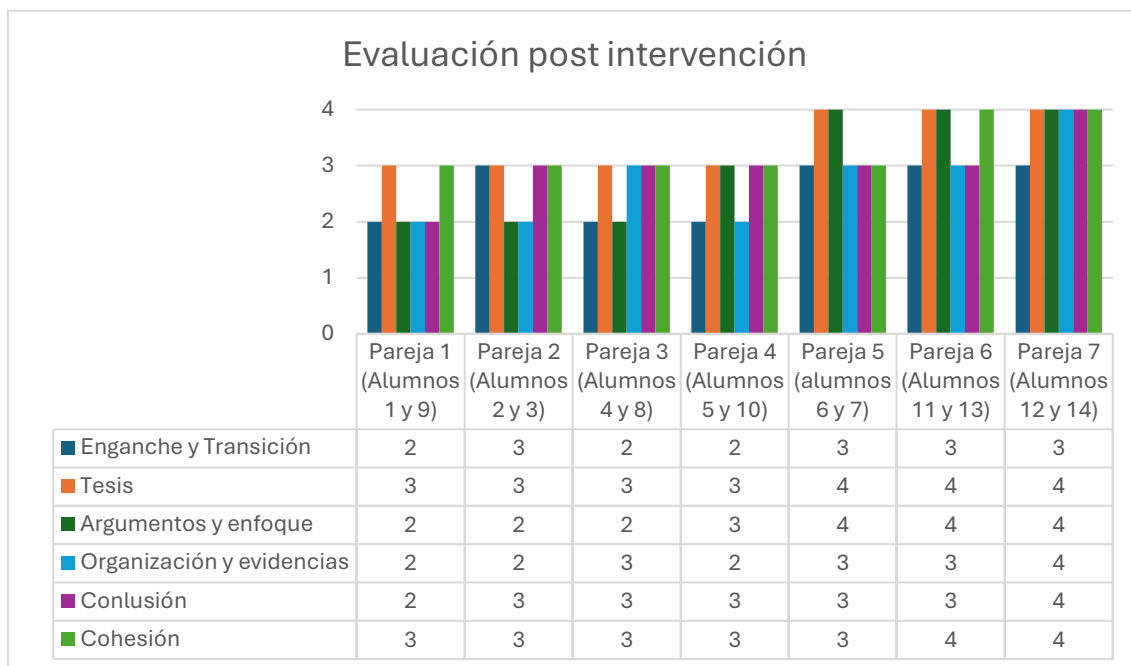
Después de analizar las producciones de los alumnos en la evaluación post intervención, se procedió a examinar el registro anecdótico. A través de la reflexión y el análisis de estos registros, se identificaron los siguientes resultados obtenidos a lo largo de la secuencia didáctica (tabla 20). Esto ocurrió durante la realización de sus producciones una vez que habían recibido la enseñanza explícita de la superestructura y la macroestructura, mientras trabajaban por proyectos con evaluación formativa.

Tabla 20: *Análisis y resultados del registro anecdótico*

Conclusiones	Desarrollo
Buena respuesta al trabajo en parejas.	Los estudiantes mostraron una capacidad buena para colaborar efectivamente en parejas durante las actividades de aprendizaje por proyectos. Esta colaboración parece haber contribuido positivamente a su comprensión de la superestructura y macroestructura del texto argumentativo.
Mejora en la motivación.	Los estudiantes demostraron un aumento en su motivación hacia el aprendizaje. Esto se reflejó en su participación activa en las actividades propuestas, así como en su iniciativa para buscar información adicional y aplicarla en sus proyectos. La metodología del aprendizaje por proyectos parece haber generado un mayor sentido de propósito y relevancia para los estudiantes
Buena respuesta a recibir retroalimentación durante las intervenciones	A pesar de no estar acostumbrados, los estudiantes mostraron receptividad y capacidad para aplicar la retroalimentación recibida durante las sesiones de intervención. Hubo evidencia de que utilizaron los comentarios para mejorar sus habilidades en la estructuración de textos argumentativos. Aun así, es necesario seguir trabajando en ello puesto que, por ejemplo, nunca habían realizado ni coevaluación ni autoevaluación por lo que no se lo tomaron muy en serio.

Por último, con la representación de los datos que nos aporta la evaluación de la profesora mediante la escala descriptiva (tabla 9) en la siguiente figura (figura 6), se observa claramente el progreso de los alumnos. No todos progresan de la misma forma, sin embargo, se visualiza una notable mejoría en sus producciones después de la implementación de la secuencia didáctica.

Figura 6. Representación de los resultados de la evaluación post intervención de los alumnos por parejas



6.3. Comparación de los resultados pre y post intervención

En esta sección procedemos a contrastar cada una de las categorías analizadas en ambas evaluaciones, la evaluación previa y la evaluación post-intervención.

1. Introducción: Las producciones post-intervención muestran una mejora significativa en la categoría de introducción en comparación con las iniciales. Ahora, todas las parejas presentan una introducción que establece el tema del ensayo, indicando cómo prepararse para una carrera. Esto sugiere que la enseñanza explícita de la superestructura del texto argumentativo y el aprendizaje por proyectos en parejas han ayudado a los estudiantes a comprender la importancia de comenzar con una introducción clara para orientar al lector desde el inicio.

Es cierto, que algunas parejas como por ejemplo la pareja 1, no ha tenido una mejora tan notable como otras parejas que pueden ser la 6 o la 7, esto puede deberse también al nivel de competencia pues, aunque todos deberían tener el mismo, existen variedades

dentro de una misma clase, influye si algunos alumnos reciben clases fuera del horario escolar u obtienen otro tipo de aportaciones en inglés.

2. **Tesis:** En cuanto a la formulación de la tesis, se observa que las parejas ahora presentan una declaración más explícita sobre su punto de vista o enfoque principal en relación con la preparación para una carrera. Esto es un avance notable respecto a las producciones iniciales, donde la ausencia de una tesis clara dificultaba la coherencia y dirección del ensayo. La metodología del aprendizaje por proyectos puede haber fomentado la colaboración entre los estudiantes para desarrollar y afinar sus ideas centrales. Además, al ser un aspecto enfatizado en la enseñanza explícita, es probable que también haya tenido un impacto positivo.

3. **Argumentos:** Las producciones post-intervención muestran una estructura más organizada en la presentación de los argumentos. Cada pareja discute varios aspectos relacionados con la preparación física, mental o dietética para una carrera, apoyando sus afirmaciones con ejemplos y explicaciones más detalladas. Esto indica que la enseñanza explícita de la macroestructura del texto argumentativo ha ayudado a los estudiantes a organizar sus ideas de manera más efectiva y persuasiva.

4. **División del ensayo en párrafos:** Se observa una mejora en la organización del texto en párrafos. Las parejas han dividido claramente sus ensayos en secciones, cada una enfocada en un aspecto específico de la preparación para la carrera. Esta estructuración facilita la claridad y cohesión del texto, lo que sugiere que la metodología de aprendizaje por proyectos ha alentado a los estudiantes a pensar en la organización y presentación efectiva de sus ideas.

5. **Conclusión:** Las conclusiones en las producciones post intervención muestran un esfuerzo por cerrar el ensayo de manera reflexiva y resumir los puntos principales discutidos. Aunque algunos ensayos podrían beneficiarse de una conclusión más elaborada, es evidente que los estudiantes ahora reconocen la importancia de concluir su argumentación de manera efectiva. La enseñanza explícita de la superestructura del texto argumentativo puede haberles proporcionado las herramientas necesarias para redactar conclusiones coherentes y significativas.

6. **Cohesión:** En términos de cohesión, las producciones post-intervención muestran un progreso en el uso de conectores y palabras de transición para conectar ideas dentro del ensayo. Aunque algunos estudiantes aún podrían mejorar en este aspecto, es alentador ver que están comenzando a incorporar estas herramientas para mejorar la fluidez y la lógica del texto. La metodología de aprendizaje por proyectos puede haber promovido la discusión entre pares y la revisión de sus escritos, lo que contribuye a una mayor cohesión en sus ensayos.

Todo esto indica que la enseñanza explícita de la superestructura del texto argumentativo y la metodología del aprendizaje por proyectos, además de la evaluación formativa parece haber tenido un impacto positivo en las producciones post-intervención

de los estudiantes. Han mejorado significativamente en áreas clave como la introducción, la formulación de la tesis, la estructuración de los argumentos, la división del ensayo en párrafos, la conclusión y la cohesión. Estos avances reflejan una capacidad más profunda de cómo organizar y presentar ideas de manera efectiva en un texto argumentativo, preparándolos mejor para futuras tareas de escritura académica y comunicativa.

6.4. Análisis de la entrevista a la profesora

En tercera instancia, al igual que el análisis de las producciones previas y post intervención de los estudiantes, la entrevista a la profesora (anexo VII) también se analizó mediante un sistema de codificación con el programa Atlas.ti, siguiendo la tabla 5.

En primer lugar, con respecto a la categoría expectativas iniciales, la profesora tenía expectativas de mejorar la comprensión y producción de textos argumentativos en los estudiantes, porque no estaban acostumbrados a una enseñanza estructurada. Esperaba que, mediante un enfoque más claro y sistemático, los estudiantes pudieran desarrollar mejores habilidades en la escritura argumentativa.

En el análisis de la categoría experiencia de aprendizaje se observa que la experiencia de enseñanza de la docente fue muy positiva. La profesora destacó que la enseñanza explícita del texto argumentativo facilitó la comprensión de cada etapa del proceso de escritura. Esto permitió que los estudiantes comprendieran mejor cómo planificar y estructurar sus textos, resultando en una producción escrita más coherente y organizada.

La docente también destacaba que había encontrado desafíos y soluciones. Uno de los principales desafíos fue la resistencia inicial de algunos estudiantes, quienes no estaban acostumbrados a un enfoque tan detallado. Para superar estos desafíos, la profesora implementó actividades más simples y atractivas, además de proporcionar un seguimiento personalizado que mantuvo a los estudiantes motivados y comprometidos.

En cuanto a la categoría de mejora en la capacidad de argumentación de los alumnos. La docente señala que observó mejoras significativas en la organización y claridad de las ideas de los estudiantes. Los alumnos demostraron una mayor habilidad para respaldar sus afirmaciones con evidencias sólidas, lo que resultó en argumentos más coherentes y bien fundamentados.

El trabajo por proyectos también mostró beneficios claros. La profesora destacó la aplicación práctica del conocimiento adquirido, así como mejoras en la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes. Sin embargo, hubo desafíos en la gestión del tiempo y la coordinación entre los estudiantes durante los proyectos.

La evaluación formativa tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Los alumnos valoraron la retroalimentación continua, la cual les permitió mejorar constantemente. Aunque al principio algunos no estaban acostumbrados a recibir tanta retroalimentación, con el tiempo aprendieron a utilizarla eficazmente para mejorar su trabajo.

En términos de “satisfacción general”, la profesora describió su experiencia como muy satisfactoria. Observó mejoras significativas en las habilidades argumentativas de los estudiantes, así como en su motivación y compromiso con el aprendizaje.

Finalmente, en la categoría de “recomendaciones y comentarios adicionales”, la profesora sugirió mejorar la coordinación y gestión del tiempo durante los proyectos y proporcionar más apoyo a los estudiantes que tienen dificultades al inicio del proceso. También destacó la importancia del apoyo y la formación continua para los docentes, lo cual fue crucial para el éxito de la implementación de la secuencia didáctica.

6.5. Análisis del grupo focal

Por último, como ya se desarrolló en el apartado 4.7, el análisis del grupo focal con los alumnos (anexo VIII) se realizará utilizando el mismo sistema de categorías que se utilizó en el estudio de la entrevista a la profesora (tabla 5).

En la categoría de “expectativas iniciales”, al principio, algunos alumnos pensaban que la secuencia didáctica sería aburrida o difícil, aunque también había curiosidad por aprender algo nuevo. Esta mezcla de expectativas iniciales reflejaba una falta de familiaridad con el enfoque estructurado propuesto.

En la categoría “experiencia de aprendizaje”, la mayoría de los alumnos encontró las sesiones útiles, destacando la ayuda de las guías paso a paso y los ejemplos proporcionados por la profesora. Esto facilitó una mejor comprensión de la estructura de los textos argumentativos y les ayudó a organizar sus ideas de manera más efectiva.

Los "desafíos y soluciones" también fueron abordados por los alumnos. Mencionaron varias dificultades, como la necesidad de planificar antes de escribir, encontrar evidencias adecuadas y gestionar el tiempo de manera eficiente. Sin embargo, superaron estos desafíos gracias a las guías y ejemplos proporcionados, así como a la retroalimentación constante de la profesora.

En cuanto a la "mejora en la capacidad de argumentación", los alumnos notaron mejoras claras en la organización de sus ideas y en la capacidad de argumentar de manera efectiva. Se sintieron más seguros al escribir y estructuraron sus argumentos de forma coherente.

El "trabajo por proyectos" fue bien recibido, debido a que permitió a los estudiantes aplicar de manera práctica lo aprendido y mejorar sus habilidades de colaboración en equipo. No obstante, algunos encontraron dificultades en la gestión del tiempo y la coordinación con sus compañeros.

La "evaluación formativa" fue considerada muy útil por los alumnos. Apreciaron la retroalimentación continua, que les permitió mejorar sus trabajos de manera constante. Aunque al principio algunos se sintieron presionados por la cantidad de feedback, aprendieron a valorarlo y a utilizarlo para mejorar.

En términos de "satisfacción general", los alumnos describieron la experiencia como positiva y útil. Destacaron la mejora en sus habilidades argumentativas y disfrutaron de la nueva metodología aplicada en clase.

Finalmente, en la categoría de "recomendaciones y comentarios adicionales", algunos alumnos mencionaron la importancia de continuar con este tipo de actividades, puesto que consideraron que fueron muy útiles para su aprendizaje. También destacaron la utilidad de la retroalimentación recibida y expresaron su deseo de seguir haciendo actividades similares en el futuro.

7. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos en este estudio sobre la efectividad de una secuencia didáctica basada en la enseñanza explícita del texto argumentativo a través de la metodología del Aprendizaje por Proyectos (ABP) y la evaluación formativa para mejorar la producción escrita de textos argumentativos en inglés revela mejoras significativas en diversas áreas. Estos hallazgos se comparan con investigaciones previas y se analizan en el contexto de las teorías educativas relevantes presentadas en el estado de la cuestión y el marco teórico.

Los resultados indican que los estudiantes mejoraron significativamente en la estructura y cohesión de sus textos argumentativos. La evaluación final mostró una clara progresión en la habilidad para formular una tesis clara, desarrollar argumentos coherentes con evidencias sólidas, y utilizar conectores lógicos de manera efectiva. Estos hallazgos son consistentes con los principios de escritura argumentativa establecidos por Flower y Hayes (1981), quienes enfatizan la importancia de una planificación cuidadosa y una estructura bien definida en la producción de textos argumentativos.

Con esta investigación, respaldamos la afirmación de Hughes et al. (2017, p. 145) de que «la eficacia de la enseñanza explícita está respaldada por un amplio conjunto de investigaciones convergentes, realizadas a lo largo de casi cinco décadas y provenientes de diversas disciplinas y teorías». Además, nuestros hallazgos coinciden con lo expuesto por Rosenshine (2009), quien señala que la enseñanza explícita es el resultado de múltiples observaciones y experimentos que han identificado elementos esenciales para optimizar el rendimiento de los alumnos, estructurados en un conjunto coherente de prácticas.

Los resultados del presente estudio concuerdan a su vez con los de Sánchez García (2022); Beckett y Miller (2006); Blanchard (2014); Hallerman et al., (2011), puesto que el conjunto de investigaciones demuestra que el ABP no sólo motiva a los estudiantes, sino que también facilita un aprendizaje significativo. De forma más concreta, el estudio sugiere que el ABP permite a los estudiantes adquirir contenidos y habilidades transferibles a situaciones reales, lo que es esencial para competir en una sociedad globalizada del siglo XXI.

También se sigue la línea de Nuño (1991) y Torres (2016), puesto que en sus estudios encontraron que el ABP mejora la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que coincide con nuestras observaciones de un aumento en la participación y el interés de los estudiantes durante el proyecto.

Además, como se mencionaba en la introducción, Díaz y Suñén (2013) destacan que el ABP se aplica con frecuencia en el ámbito de segundas lenguas y que esta metodología conlleva un claro beneficio, especialmente en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera. Esta perspectiva apoya nuestros hallazgos, puesto que la

implementación del ABP en nuestro estudio ha demostrado ser efectiva para mejorar la producción escrita en inglés.

En cuanto a los estudios de Evaluación Formativa, Angelini Doffo (2016) y Zambrano et al. (2007) señalan que la evaluación formativa incrementa la implicación del alumnado, mejora la calidad del aprendizaje, y desarrolla competencias tanto lingüísticas como transversales. En nuestro estudio, la evaluación formativa permitió a los estudiantes recibir retroalimentación constante, lo que facilitó la identificación de áreas de mejora y promovió un enfoque más reflexivo y consciente de su proceso de escritura.

Por otro lado, los estudios de Delgado et al. (2017) y Tur et al. (2019) también destacan la importancia de la retroalimentación continua en la evaluación formativa para fomentar un aprendizaje más profundo y efectivo. Esta retroalimentación se reflejó en la mejora de la calidad de los textos argumentativos producidos por los estudiantes en nuestro estudio. En nuestro caso, la retroalimentación proporcionada era de tipo lingüístico, enfocándose en cómo escribir el texto argumentativo, lo cual refuerza una vez más la importancia de la enseñanza explícita.

Por último, cabe destacar que la implementación de la secuencia didáctica basada en la enseñanza explícita del texto argumentativo siguiendo la metodología del ABP y evaluación formativa se apoya en teorías educativas que promueven un enfoque comunicativo y procesual en la enseñanza de lenguas. La investigación de Sanchez Abchi et al. (2012) y Corcelles-Seuba (2008) subraya la importancia de la enseñanza explícita de la estructura de los textos argumentativos y la colaboración entre compañeros para mejorar la calidad de la escritura. Estas teorías fueron fundamentales para el diseño de nuestra intervención educativa.

8. CONCLUSIONES

8.1. Conclusiones generales

El presente estudio ha explorado la efectividad de una secuencia didáctica basada en la enseñanza explícita del texto argumentativo, desde una perspectiva del Aprendizaje por Proyectos (ABP) y la evaluación formativa para mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de tercer curso de secundaria. A través de la implementación de esta metodología, se ha observado un progreso significativo en diversas áreas, y los hallazgos obtenidos proporcionan importantes implicaciones y recomendaciones para la práctica educativa. A continuación, se resumen las principales conclusiones de la investigación:

1. Mejora de las habilidades argumentativas

En primer lugar, la secuencia didáctica implementada ha demostrado ser efectiva para mejorar las habilidades argumentativas de los estudiantes. Los análisis de las producciones escritas revelan una estructura más coherente y cohesiva, con tesis claras, argumentos bien desarrollados y uso adecuado de conectores lógicos.

La enseñanza explícita de la estructura de los textos argumentativos y la orientación constante durante el proceso de escritura han permitido a los estudiantes comprender y aplicar mejor las técnicas argumentativas.

Aun así, a pesar de estas mejoras notables, sería importante para los alumnos seguir trabajando en los procesos de escritura para consolidar y perfeccionar estas habilidades, asegurando así una progresión continua y sostenida en su capacidad argumentativa

2. Efectividad del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):

El ABP ha mostrado en nuestro contexto ser una metodología motivadora y efectiva para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los estudiantes se mostraron más comprometidos y activos en su proceso de aprendizaje, lo que facilitó la adquisición de habilidades lingüísticas y la integración de conocimientos en contextos reales.

La naturaleza colaborativa del ABP fomentó un ambiente de aprendizaje positivo y solidario, donde los estudiantes pudieron aprender de sus compañeros y mejorar sus habilidades de trabajo en equipo.

Tanto la maestra como los alumnos destacan que esta metodología ha sido fundamental para crear una dinámica de clase más participativa y enriquecedora, potenciando no solo el aprendizaje individual, sino también el desarrollo de habilidades interpersonales.

3. Impacto de la evaluación formativa:

Por su parte, la evaluación formativa ha sido crucial para el desarrollo de las competencias escritas de los estudiantes. La retroalimentación continua y específica permitió a los estudiantes identificar sus áreas de mejora y trabajar de manera proactiva para superar sus debilidades.

La evaluación formativa también contribuyó a aumentar la autoconfianza y la autoestima de los estudiantes, reduciendo el miedo a cometer errores y promoviendo una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

No obstante, sería importante que los estudiantes se familiaricen gradualmente con este tipo de evaluación. Dado que era la primera vez que se enfrentaban a la autoevaluación y coevaluación, algunos no se la tomaron tan en serio como deberían. Fomentar una mayor comprensión y valoración de estos procesos evaluativos puede potenciar aún más sus beneficios y contribuir a un aprendizaje más autónomo y reflexivo.

4. Implicaciones para la práctica educativa:

Los hallazgos de este estudio sugieren que la combinación de ABP y evaluación formativa es una estrategia pedagógica con gran potencial para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los docentes deberían considerar la integración de estas metodologías en sus prácticas educativas para fomentar un aprendizaje más profundo y significativo.

Es esencial proporcionar una guía clara y estructurada a los estudiantes durante el proceso de escritura argumentativa, así como fomentar un entorno de aprendizaje colaborativo y de apoyo. Esto incluye establecer objetivos claros, ofrecer ejemplos concretos de textos argumentativos, y proporcionar retroalimentación constante y constructiva.

Además, es importante incentivar la participación activa de los estudiantes y promover la autoevaluación y la coevaluación para que los alumnos desarrollen una mayor autonomía y capacidad crítica. La creación de un ambiente en el que los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas y recibir retroalimentación de sus compañeros es fundamental para su crecimiento académico y personal.

8.2. Limitaciones del estudio

A pesar de los hallazgos positivos y las contribuciones significativas de este estudio, es importante reconocer ciertas limitaciones que pueden haber influido en los resultados y su interpretación. Estas limitaciones también proporcionan dirección para futuras investigaciones en este campo.

1. Tamaño y composición de la muestra.

La muestra utilizada en este estudio fue relativamente pequeña y homogénea, compuesta por estudiantes de un único centro educativo en la provincia de Ávila, Castilla y León. Esta limitación puede afectar la generalización de los resultados a otros contextos educativos y poblaciones estudiantiles.

La selección de la muestra se basó en la disponibilidad y accesibilidad de los estudiantes, lo que podría introducir sesgos en la representatividad de los datos.

2. Duración del estudio

El estudio se llevó a cabo durante un período limitado, lo que podría no ser suficiente para observar cambios a largo plazo en las habilidades argumentativas y la producción escrita de los estudiantes. Bastante justo para ser un estudio de caso.

La evaluación del impacto de la metodología a largo plazo requeriría un seguimiento continuo y extendido más allá del periodo de intervención inicial.

3. Contexto específico

Los resultados obtenidos están influenciados por el contexto educativo específico en el que se desarrolló la investigación, incluyendo factores como el entorno escolar, el nivel socioeconómico de los estudiantes y el apoyo institucional.

Las condiciones particulares del centro educativo, así como la formación y experiencia del profesorado, también pueden haber influido en los resultados.

4. Métodos de evaluación:

Aunque se utilizaron múltiples métodos de evaluación para medir el progreso de los estudiantes, la evaluación puede estar limitada por la subjetividad inherente a algunos de estos métodos, como las rúbricas y las observaciones del profesor.

La evaluación formativa depende de la consistencia y precisión de las observaciones del docente, que podría variar entre diferentes evaluadores.

5. Influencia del investigador:

La participación activa del investigador en el diseño e implementación de la secuencia didáctica puede haber introducido sesgos, puesto que el investigador tenía un conocimiento previo de los objetivos y expectativas del estudio.

La relación entre el investigador y los participantes podría haber influido en las respuestas y comportamientos de los estudiantes, afectando así los resultados.

6. Variabilidad individual:

Las diferencias individuales en habilidades previas, motivación, y estilos de aprendizaje de los estudiantes no fueron tenidas en cuenta, lo que puede haber afectado los resultados. Así mismo, la heterogeneidad en las capacidades y experiencias previas de los estudiantes puede haber influido en la medida en que se beneficiaron de la secuencia didáctica.

Estas limitaciones sugieren la necesidad de cautela al interpretar los resultados y generalizar las conclusiones. Sin embargo, también destacan áreas importantes para futuras investigaciones que podrían abordar estas limitaciones mediante diseños de estudio más amplios, muestras más diversas, y evaluaciones a largo plazo. A pesar de estas restricciones, los hallazgos proporcionan una base sólida para la implementación y desarrollo de metodologías pedagógicas innovadoras en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

8.3. Futuras líneas de investigación

Futuros estudios podrían explorar la aplicación de esta metodología en diferentes contextos educativos y niveles de enseñanza para evaluar su efectividad y adaptabilidad.

Una posible forma de realizar el estudio sería teniendo dos grupos: uno al que se le aplique solo la secuencia didáctica con la enseñanza explícita, y otro al que se le aplique el ABP y la evaluación formativa. Esto permitiría comparar y separar las variables, y así evaluar el efecto específico de cada una.

Sería beneficioso investigar el impacto a largo plazo del ABP y la evaluación formativa en el desarrollo de competencias argumentativas y otras habilidades lingüísticas, así como su influencia en el rendimiento académico general de los estudiantes. Además, este mismo enfoque podría aplicarse a la enseñanza de la escritura de otros tipos de textos, permitiendo una evaluación más amplia y diversa de su efectividad.

En conclusión, este estudio ha demostrado que una secuencia didáctica basada en la enseñanza explícita de la estructura del texto argumentativo, combinada con ABP y evaluación formativa, puede mejorar significativamente las habilidades argumentativas de los estudiantes en la producción escrita en inglés. Estos hallazgos destacan la importancia de metodologías pedagógicas innovadoras y centradas en el estudiante para promover un aprendizaje efectivo y equitativo. La implementación de estas estrategias puede contribuir de manera sustancial al desarrollo de competencias lingüísticas y transversales, preparando mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

9. REFERENCIAS

Abella, V., Ausín, V., Delgado, V., & Casado, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110.

Adam, J. M. (1987). Types de séquences élémentaires. *Pratiques*, 56(1), 54-79.

Aldana, Y. (2018). Linguistic Integration in English Teaching in Colombia Through Project-Based Learning. *Revista Chakñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 133-145.

Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Angelini Doffo, M. L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades investigativas en Educación*, 16(1), 282-303.

Archer, A.L., & Hughes, C.A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York : The Guilford Press.

Arjona, V. A., & Fernández, J. A. A. F. (2017). Enseñanza–aprendizaje del inglés a través del trabajo por proyectos plurilingües e interdisciplinares. In *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2017 (pp. 484-489). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.

Beaugrande, R., & Dresser, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.

Beckett, G. H., & Miller, P. C. (2006). *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. Information Age Publishing.

Blanchard, K. (2014). *Making the Case for Project-Based Learning*. ASCD Express.

Cárdenas, R. A. (2022). La redacción en inglés de textos argumentativos con la herramienta Virtual Writing Tutor. *Acción y Reflexión Educativa*, (47), 107-128.

Cascales, A., Carrillo, M. E., & Redondo, A. M. (2017). ABP y tecnología en educación infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 201-209. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.14>

Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Trabajo por proyectos*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm#:~:text=Un%20proyecto%20consiste%20en%20un,un%20resultado%20o%20producto%20determinado.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Paideia.

Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 23-40.

De la Peña, A., Mendoza, N., & Llamas, M. T. (2017). Project-Based Learning: Three College Collaborative Learning Experiences. In *Search and research [Recurso electrónico]: Teacher education for contemporary contexts* (pp. 729-736). Ediciones Universidad de Salamanca.

Delgado, V., Hortigüela, D., Ausín, V., & Abella, V. (2017). Evaluación formativa a través de metodologías activas: Proyecto RADIOEDUBU. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 19-24.

Díaz, Álvaro (2002). *La argumentación escrita*, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Faigley, Lester y Selzer, Jack (2010). *Good reasons with contemporary arguments*, eua: Longman.

Díaz, E., & Suñén, M. C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13.

Daza, M., Morón, H., & Daza, M. P. (2020). El trabajo por proyectos en Educación Secundaria Obligatoria. Una experiencia desde el Departamento de Inglés: My Experience Abroad. *Revista Andina de Educación*, 3(2), 31-40. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.2.3.5>.

Downes, S. (2007, February). What connectivism is. *Half an Hour*. <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>

Equipo Avance. (1986). *Antena 1*. Sociedad General Española de Librería.

Equipo de formación aulaPlaneta. (2015). *El trabajo por proyectos*. AulaPlaneta. [http://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20150303/28631350ceba13a57459826f07a3c8da/Teori a Trabajo por Proyectos.pdf](http://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20150303/28631350ceba13a57459826f07a3c8da/Teori%20a%20Trabajo%20por%20Proyectos.pdf)

Equipo Pragma. (1983). *Para empezar*. Edi 6.

Faya-Cerqueiro, F., & Macho-Harrison, A. M. (2022). Use of linking words in argumentative written texts: Comparison between L1 and L2. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2).

Fraile, J. (2017). Aprendizaje basado en proyectos y su evaluación formativa a través de rúbricas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 531-535.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

García, M. J. F. (2017). Los grupos focales en investigación educativa: posibilidades y posicionamiento. *Diversidad y encuentro. Revista de Estudios e Investigación educativa*, 4(1), 1-8.

García-Martín, J., & Pérez-Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (10), 37-63. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.194>

Ghio, E., & Fernández, M. D. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional: El enfoque de M. A. K. Halliday y Ruqaiya Hasan: Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral.

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.

González-Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 227-246.

Griffin, C. W. (1982). *Teaching writing in all disciplines*. Jossey-Bass.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.

Hallerman, S., Larmer, J., & Mergendoller, J. (2011). *PBL in the Elementary Grades: Step-by-Step Guidance, Tools, and Tips for Standards-Focused K-5 Projects*. Buck Institute for Education.

Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. OUP.

Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson Education Limited.

Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140-148. DOI: 10.1111/ldrp.12142

Imbaquingo, A., & Cárdenas, J. (2023). Project-Based Learning as a Methodology to Improve Reading and Comprehension Skills in the English Language. *Education Sciences*, 13(6), 587. <https://doi.org/10.3390/educsci13060587>

Intriago, G. M. (2023). Project-Based Learning to Improve the Productive Skills in the Teaching and Learning of English. *Univ Habana*, 11(2), 52-67.

Johnson, K. (1981). *Communicate in writing: A functional approach to writing through reading comprehension*.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: The use of the purposeful process. *Teachers College, Columbia University*.

Kilpatrick, W. H. (1967). La teoría pedagógica en que se basa el programa escolar. In Kilpatrick, W. H., Rugg, H., Washburne, G., & Bonner, F. G. *El nuevo programa escolar* (pp. 39-72). Losada. (Original work published 1925).

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.

Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.

Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.

Lagos, F. H. (2019). Intervención didáctica para la escritura de textos argumentativos. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 83-92.

Latifaj, D., & Xhaferi, B. (2023). Implementing Project-Based Learning in English Language Classes—A Case of Kosovar Lower Secondary Schools. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 13, 84-99.

Latorre, A., & González, R. (1987). *El maestro investigador: La investigación en el aula*. Graó.

Lin, I., Hung, P., & Hsiao, C. (2009). The formative assessment design on mathematics project-based collaborative learning for the 5th graders. *Proceedings of PME*, 33(1), 421.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. In *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 92-116). Universidad de León.

Macho-Harrison, A. M., & Faya-Cerqueiro, F. (2022). Uso de conectores en la redacción de textos argumentativos: Comparación entre L1 y L2. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*.

Martin, J. R. (2002). *English text-systems and structures*. John Benjamins.

Martín-Murga, M. (2018). *Santillana Activa. El trabajo por proyectos: Una vía para el aprendizaje activo*. Santillana S.A.

Martínez-Godínez, V. (2020). El uso de mapas conceptuales en el desarrollo de textos argumentativos en inglés. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 71-84. <https://doi.org/10.6018/reifop.411601>

Mas, J. (2006). La didáctica del inglés y su futuro. In M. Abella & M. González (Eds.), *Didáctica de lenguas extranjeras: perspectivas actuales* (pp. 53-71). Editorial Octaedro.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Proyecto curricular para la enseñanza del inglés*. MEC.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Vol. 18). Editorial UNED.

Monje, L. (2023). *Proyecto de Trabajo "Mi Ciudad": Un Enfoque Holístico para la Enseñanza del Inglés* [Tesis de maestría, Universidad de Granada].

Moreno-Fontalvo, V. J. (2020). Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica. La estructura textual. *Formación Universitaria*, 13(2), 11-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200011>

Navarro-Cruz, I., & Feregrino-Rodríguez, M. (2021). Estrategias didácticas en la formación inicial docente de profesores de inglés. *Revistas de Investigación y Formación Pedagógica*, 8(2), 53-67.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall.

Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction*. Taylor & Francis.

Nunan, D. (2021). The impact of project-based learning on second language acquisition. *Language Learning Journal*, 49(1), 15-29.

Palacios, J., & Trigueros, C. (2021). *Proyectos colaborativos internacionales: El caso del proyecto eTwinning* [Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona].

Peña, M., & Solano, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos: Una estrategia didáctica en la enseñanza del inglés. *Revista de Innovación Educativa*, 10(2), 34-45.

Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.

Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school* (pp. 11-23). Springer.

Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Harvard University Press.

Ramírez, J. A., & Zamora, J. R. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. *Revista de lenguas modernas*, (20).

Richard, J. C., & Rogers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Rodríguez-Bonces, M., & Rodríguez-Bonces, J. (2010). Task-based language learning: Old approach, new style. A new lesson to learn. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(2), 165-178.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles Merrill.

Sánchez García, R. M. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: Impacto en el grado de adquisición de contenidos, competencias y habilidades en alumnos de primaria y secundaria en un contexto de enseñanza bilingüe.

Sánchez, P. (2019). Estrategias de evaluación formativa en el aula de inglés: Un enfoque práctico. In L. García (Ed.), *Innovación educativa y enseñanza del inglés* (pp. 89-104). Editorial Aljibe.

Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). *Foundations of Problem-based Learning*. McGraw-Hill Education (UK).

Schmidt, H. G., Loyens, S. M., van Gog, T., & Paas, F. (2007). Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 91-97.

Stears, M., & McEwen, H. (2017). Project-based learning as a means of addressing high school students' perceptions about the relevance of science. *Journal of Education*, 67, 49-67.

Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 19-40). Information Age Publishing.

Thomsen, B., & Dyrvold, A. (2020). How to foster students' problem-solving competencies through project-based learning: A case study. *European Journal of Engineering Education*, 45(2), 225-244.

Tost, M. (2022). Project-Based Learning to Enhance Writing Skills in EFL Contexts. *The Asian EFL Journal*, 24(4), 118-132.

Trigueros, C., & Palacios, J. (2021). Impacto del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de inglés. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15.

Varela, M., & Ortiz, R. (2020). Experiencias docentes con el Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza del inglés en secundaria. *Revista Aula Abierta*, 49(3), 253-264.

Villalba, S. M. (2018). La Competencia en Producción escrita en lengua inglesa mediante el Blogging en un entorno de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. In *Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 12-14 December, 2017* (pp. 1130-1138). Adaya Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yuliana, L. (2019). The effect of project-based learning on EFL students' writing skills. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 3(3), 139-148.

Zaldívar, M., Rodríguez, G., & Padilla, D. (2021). Project-Based Learning to Improve Reading Skills in EFL Students. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 123-136

Zambrano, G., Tejada, J., & González, A. P. (2007). La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Tesis Doctoral*.

10. ANEXOS.

Anexo I.

Actividades previas a la producción del texto final. Ficha inicial que se entrega al alumnado para seguir la presentación.

EXAMPLE OF AN ARGUMENTATIVE ESSAY

- 1. In pairs. Identify the main parts of an argumentative essay. Then, discuss with the rest of your classmates.**

Should High School Start Later?

The debate over whether high school should start later has gained significant attention in recent years. Advocates argue that a later start time would align better with teenagers' natural sleep patterns, thereby improving their academic performance and overall well-being. However, despite these potential benefits, starting high school later is not a practical solution and may lead to several negative consequences.

Firstly, a later start time would disrupt the schedules of working parents and guardians. Many parents rely on the current school timetable to coincide with their work hours, allowing them to drop off their children on the way to work. A later start would necessitate significant adjustments in these schedules, potentially causing logistical issues and added stress. For instance, parents may need to arrange alternative transportation or childcare, which can be both costly and inconvenient.

Secondly, starting school later would interfere with after-school activities and part-time jobs. Extracurricular activities, such as sports and clubs, are essential for students' personal development and college applications. With a delayed start, these activities would also end later, reducing the time available for homework and relaxation in the evenings. Similarly, students who hold part-time jobs to support their families or save for college would find it challenging to balance work and school responsibilities, potentially leading to financial strain.

Some people argue that starting school later would allow students to get more sleep, improving their academic performance and overall health. While it is true that more sleep can benefit students, changing school start times is not the only solution. Schools can educate students on better sleep hygiene and encourage earlier bedtimes without altering the entire school schedule. Furthermore, the logistical issues and disruptions caused by a later start time outweigh the potential benefits of additional sleep.

In conclusion, while the idea of a later start time for high schools may seem beneficial in theory, it poses numerous practical challenges. The disruption to family schedules, interference with after-school activities and jobs, and complications with transportation

logistics outweigh the potential benefits. Therefore, it is crucial to consider these factors and explore alternative solutions to support students' well-being without causing widespread disruption.

○ **Linkers (Connectors)**

To Introduce Ideas:
○ Firstly, to begin with, in the first place
To Add Information
○ Secondly, furthermore, moreover, in addition
To Contradict or Refute:
○ However, on the other hand, although, despite
To Conclude
○ In conclusion, to sum up, ultimately, all in all

○ **Useful Phrases for Each Part**

Introduction:
<ul style="list-style-type: none"> ● "This essay aims to discuss the importance of..." ● "In the following paragraphs, I will present the reasons why..."
First Argument:
<ul style="list-style-type: none"> ● "One of the main reasons is that..." ● "Firstly, it is important to consider..."
Second Argument:
<ul style="list-style-type: none"> ● "Another key point is that..." ● "Secondly, we should not forget that..."
Refutation:
<ul style="list-style-type: none"> ● "Despite the arguments presented, some people believe that..." ● "On the other hand, it is often argued that..."
Conclusion:
<ul style="list-style-type: none"> ● "Taking everything into account..." ● "To conclude, it is evident that..."

Anexo II.

Presentación sobre la superestructura y macroestructura del texto argumentativo con actividades.



<https://view.genially.com/6659902a3ba708001460ec82/learning-experience-didactic-unit-argumentative-essay>

Anexo III.

Ficha con las instrucciones del proyecto que se entrega al alumnado.

CHALLENGE: "How to be prepared for the Solidarity Kilometre of Physical Education in the Street day"

In celebration of "Physical Education in the Street" day, you have decided to participate in the contest where the class that, through the drafting of an argumentative essay included a booklet, designs the most suitable strategies to prepare for the charity race scheduled for that day, will be rewarded.

WHAT DO YOU HAVE TO DO?

Think on the topics we have discussed in class while explaining the "Thesis for an Argumentative Essay" in the Genialy presentation and choose those that you want to defend.

- Physical training
- Mental attitude
- Academic achievement
- Etc.



Each group should create a booklet.

What should we include in our booklet?

First page:

- The characteristics of an argumentative essay.
- Some advice on how to write an argumentative essay.
- The different parts of an argumentative essay and what is "forbidden" in this type of writing.



Second page:

- Include your own argumentative essay and highlight the different parts of the writing, linking words, and some characteristics that you consider important.

The essay itself should:

- Be at least 150 words and a maximum of 220 words.
- Use modal verbs
- Have at least 4 paragraphs, with 2 ideas to support your topic

1. Introduction (1 topic sentence)

2. **First argument** (1 topic sentence, 2 or more supporting sentences, optional examples)
3. **Second argument** (1 topic sentence, 2 or more supporting sentences optional examples)
4. **Conclusion** (restate the thesis, summarize the main points, concluding sentence)

- Have a clear structure.
- Include connectors (opinion, addition, examples, conclusion, etc.)

Remember that it is important to hand in a clean product!

WHEN DO YOU HAVE TO DO IT?

The challenge will take place in the classroom, during 4 class sessions.

- Session 1
 - Choose a clear position
 - Brainstorm ideas with your partner on how to approach your chosen topic. You can investigate and see what other professionals think about.
 - Outline your essay, ensuring you have a clear introduction, two main ideas with supporting evidence, and a strong conclusion.
- Session 2 and 3
 - Work on your evidence and ideas to support your topic.
 - Design a draft that you will rework on. Try to be persuasive.
 - Move through all the groups and give feedback to your classmates' productions. Take notes about all possible improvements in another colour (in group).
 - Improve your productions considering your classmates' feedback and write your final production.
- Session 4
 - Compile your essays into a booklet format using computer software (Canva, Genialy, etc).
 - Proofread your booklet and make any final adjustments before submission.
 - Submit your completed booklet to the high school online blog.

ASSESSMENT OF THE CHALLENGE

- Assessment criteria
 - 1.1. Extraer información general de un texto argumentativo.

- o 2.2. Redactar y difundir textos de extensión media con aceptable claridad, coherencia, corrección y adecuación.
- o 2.3. Seleccionar estrategias para planificar la redacción de textos. Identificar, organizar y utilizar la información requerida en textos argumentativos
- o 3.1. Identificar, organizar y utilizar la información requerida en textos argumentativos.
- o 4.1. Realizar proyectos guiados utilizando herramientas digitales o plataformas virtuales trabajando de manera colaborativa con una actitud abierta, respetuosa y responsable.
- o 5.1. Registrar el progreso y las dificultades en el aprendizaje de idiomas para superarlos mediante actividades de planificación y autoevaluación (escala descriptiva de autoevaluación).
- o 5.2. Utilizar de forma básica y creativa estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de aprender la lengua extranjera.

- **Teacher assessment.**

Escala descriptiva de autoevaluación.

	Niveles de logro			
Criterios	NIVEL A 4	NIVEL B 3	NIVEL C 2	NIVEL D 1
Introducción: Enganche y Transición	La introducción del ensayo es muy persuasiva, atrayendo de inmediato al lector hacia el tema. Las transiciones entre párrafos son fluidas y efectivas, manteniendo una progresión natural del argumento.	La introducción del ensayo es convincente y capta la atención del lector de manera adecuada. Las transiciones entre párrafos son claras y contribuyen a la cohesión del texto.	La introducción del ensayo es aceptable, aunque podría ser más persuasiva. Las transiciones entre párrafos son evidentes pero pueden ser mejoradas para una mayor fluidez.	La introducción del ensayo carece de impacto y no logra captar la atención del lector. Las transiciones entre párrafos son bruscas o inexistentes, dificultando la comprensión del texto.
Introducción: Tesis	La tesis del ensayo está claramente definida al principio del texto y presenta una declaración sólida y específica sobre el tema. Es relevante y proporciona una base sólida para el desarrollo del argumento.	La tesis del ensayo está presente al inicio del texto y establece una declaración clara sobre el tema, aunque podría ser más específica o contundente. Proporciona una base adecuada para el desarrollo del argumento.	La tesis del ensayo está presente, pero puede ser vaga o poco clara en su declaración sobre el tema. Necesita ser más específica y precisa para proporcionar una base sólida para el desarrollo del argumento.	La tesis del ensayo está ausente o es demasiado vaga para proporcionar una dirección clara al argumento. No establece claramente la postura del autor sobre el tema.

Desarrollo: Oración temática y enfoque (argumentos)	Los dos párrafos comienzan con una oración temática clara que presenta el punto principal del párrafo y se relaciona directamente con la tesis. El enfoque del ensayo se mantiene coherente y centrado en cada párrafo.	Ambos párrafos comienzan con una oración temática que presenta el punto principal, aunque algunas pueden ser más claras o relacionadas con la tesis. El enfoque del ensayo se mantiene en su mayoría coherente.	Alguno de los dos párrafos puede carecer de una oración temática clara o su enfoque puede desviarse ligeramente de la tesis. Se requiere una mayor cohesión en la relación entre las oraciones temáticas y la tesis.	Las oraciones temáticas son débiles o están ausentes en ambos párrafos, lo que dificulta la comprensión del enfoque del ensayo. Hay una falta significativa de coherencia entre los puntos presentados y la tesis.
Organización y evidencias	El ensayo presenta una estructura lógica y bien organizada, con una secuencia coherente de ideas que respaldan la tesis. Las evidencias utilizadas son relevantes, sólidas y están bien integradas en el texto	El ensayo sigue una estructura clara y organizada, aunque algunas partes pueden ser más desarrolladas o detalladas. Las evidencias presentadas son mayormente pertinentes y están integradas de manera efectiva en el texto.	La estructura del ensayo es aceptable, pero puede ser confusa o desorganizada en algunos puntos. Algunas evidencias pueden ser débiles o no están completamente integradas en el texto.	La organización del ensayo es confusa o incoherente, dificultando el seguimiento del argumento. Las evidencias presentadas son irrelevantes o están ausentes, no respaldando adecuadamente la tesis.
Conclusión	La conclusión del ensayo ofrece un cierre sólido y persuasivo al argumento, resumiendo de manera efectiva los puntos clave y reiterando la importancia de la	La conclusión del ensayo resume adecuadamente los puntos principales y refuerza la importancia de la tesis, aunque puede carecer de una reflexión	La conclusión del ensayo presenta una recapitulación básica de los puntos principales, pero puede ser menos efectiva en reforzar la importancia de la tesis. Puede	La conclusión del ensayo es débil o está ausente, no proporcionando un cierre satisfactorio al argumento. No refuerza adecuadamente la importancia de la tesis ni

	tesis. Proporciona una reflexión final significativa que invita a la acción o la reflexión del lector.	final más profunda. Proporciona un cierre satisfactorio al argumento.	carecer de una reflexión final significativa.	proporciona una reflexión final significativa.
Cohesión	El ensayo muestra una cohesión excepcional, con una conexión clara entre todas las partes del texto. Las ideas están bien desarrolladas y relacionadas entre sí, creando un flujo natural en la lectura.	El ensayo presenta una buena cohesión, con una conexión sólida entre la mayoría de las partes del texto. Las ideas están desarrolladas de manera adecuada, aunque puede haber algunas desconexiones menores.	La cohesión del ensayo es aceptable, pero puede haber algunas inconsistencias o saltos bruscos entre las ideas. Algunas partes del texto pueden parecer desconectadas o fuera de lugar.	La falta de cohesión del ensayo dificulta la comprensión del argumento. Las ideas están dispersas o mal organizadas, lo que dificulta seguir el hilo del ensayo.

- **Evaluación por pares**

Escala verbal para la evaluación por pares.

Nombre _____ Curso _____ Fecha _____

Escribe los nombres de los miembros de tu grupo en las tablas numeradas. Después, asigna a cada miembro un valor para cada cualidad.

Escala: 5= Muy Bien 4= Bien 3= Media 2= Mal 1= Flojo					
Cualidad	1. _____ -	2. _____	3. _____ -	4. _____ -	5. _____ -
Participa en las discusiones del grupo.					
Ayuda a mantener la dinámica de trabajo.					
Aporta ideas útiles.					
Cantidad de trabajo que ha realizado.					
Calidad del trabajo aportado.					

Anexo IV.

Ejemplo de booklet para los alumnos (producción propia)

when tasked with writing an **argumentative essay**, the objective is to present a well-reasoned argument on a particular topic or issue, supported by evidence and logical reasoning. Typically, this type of essay is assigned following a class discussion, with the teacher being the primary audience. The writing style must be formal, which means avoiding phrasal verbs, informal expressions, and contractions. Additionally, the essay should include a clear thesis statement, well-developed body paragraphs that address counterarguments, and a strong conclusion that reinforces the main argument.

PLANNING

- Think about your position of this topic.
- Brainstorming ideas and key words.

IDEAS

Handwritten notes on a lined paper.

KEY WORDS

Handwritten notes on a lined paper.

1st PARAGRAPH: INTRODUCTION

Start with a great hook. In this paragraph you are expected to state your position. Mark a strong thesis.

- starting high school later is not a practical solution and may lead to several negative consequences.

2nd PARAGRAPH: FIRST ARGUMENT

In this paragraph you are expected to give an argument to support your position.

- First of all, firstly...

3rd PARAGRAPH: SECOND ARGUMENT

In this paragraph you are expected to give another argument to support your position.

- Secondly...
- Try to add examples.

4th PARAGRAPH: CONCLUSION

BASICS DON'TS IN WRITING AN ARGUMENTATIVE ESSAY

- Don't use colloquial expressions.
- Don't use short forms.
- Don't use emotive vocabulary.
- Don't give personal examples.
- Don't write advantages or disadvantages.

BASICS DOS IN WRITING AN ARGUMENTATIVE ESSAY

- Introduce each paragraph with a topic sentence, outlining the main ideas.
- Write in formal style.

ARGUMENTATIVE ESSAY

INTRODUCTION

Preparing for a race requires a balanced approach that includes physical training, proper nutrition, and mental preparation. For instance, incorporating cross-training activities such as swimming or cycling alongside running sessions can enhance overall fitness and reduce the risk of overuse injuries.

1st ARGUMENT

Firstly, physical training is essential. Following a well-structured training plan that includes sessions of endurance, speed, and strength is fundamental. Gradually increasing the intensity and duration of these sessions improves cardiovascular and muscular capacity, allowing runners to maintain a steady and efficient pace during the race.

2nd ARGUMENT

Secondly, nutrition and mental preparation play vital roles. Maintaining a balanced diet rich in complex carbohydrates, proteins, and healthy fats provides the necessary energy for training and recovery. Techniques such as visualization, meditation, and goal setting help runners manage stress and anxiety. Proper hydration and a positive attitude are essential for a rewarding race experience.

CONCLUSION

In conclusion, the best way to prepare for a race is to adopt a holistic approach that combines physical training, proper nutrition, and mental preparation. This strategy not only optimizes performance but also ensures overall well-being, making the race experience both successful and enjoyable.


Tesis

Topic sentence

Linking words

Secuencial numeration of ideas

Introduction	According to Generally speaking
1st Paragraph	Fristly And Next then
2nd Paragraph	However Although Secondly
Conclusion	Finally Therefore In conclusion



Anexo V.

Documento de consentimiento informado

Título de la Investigación: Mejora de la Expresión Escrita en Inglés Mediante la Enseñanza Explícita del Texto Argumentativo en Educación Secundaria

Le invitamos a participar en un estudio de investigación cuyo propósito es evaluar el impacto de una secuencia didáctica basada en la enseñanza explícita del texto argumentativo, utilizando el Aprendizaje por Proyectos (ABP) y la evaluación formativa.

Durante el estudio, se recogerán datos a través de diversas actividades y evaluaciones realizadas en clase. Los datos recopilados incluirán trabajos escritos, observaciones del proceso de aprendizaje, y retroalimentación proporcionada durante las sesiones de evaluación formativa.

Todos los datos recogidos se tratarán confidencialmente. Los nombres de los participantes no serán revelados en ningún informe o publicación resultante de este estudio. Los datos serán almacenados de forma segura y solo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de proporcionar una razón y sin que esto afecte su relación con la institución educativa.

Al firmar este documento, usted acepta participar en este estudio y permite usar los datos recopilados para la investigación descrita anteriormente.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He leído y comprendido la información proporcionada sobre el estudio. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento. Doy mi consentimiento para participar en este estudio y para que los datos recopilados se utilicen de acuerdo con lo descrito.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Fecha: _____

Nombre del Padre/Madre o Tutor (si el participante es menor de edad):

Firma del Padre/Madre o Tutor: _____

Fecha: _____

Anexo VI.

Proyectos de los alumnos con sus producciones finales.

Pareja 1:

HOW TO PREPARE FOR A RACE

PLANNING

IDEAS

- The most important is physical train
- Prepare your muscles
- Increase resistance
- Train cardio

KEY WORDS

- Physical train
- Train
- Prepare muscles
- Physical capacities
- Race

OUR ARGUMENTATIVE TEXT

Today we are going to talk about how to prepare for a race. We think that the most important to prepare a race is physical training because the physical capacities are the capacities that you use in a race, when you train for a race, you train or prepare the resistance capacity you don't go to the psychologist, for a race you train your body because without any physical capacity you can't win it.

It's important to know that in a race you need a quick muscle and is the thing that you make in a physical train, you prepare your muscles for make easier the route of the race without pain in your legs, is too important this because if you don't have prepare muscles you can get injuries and can't continue the race.

Another thing to keep in mind is that increase of resistance is very important. Other type of train is cardio where you train your pulmonary resistance an increase your energy. This is also a physical train where you run long distances in a regulated velocity this also make you know what a race is and your capacity for plan how go in the race.

In conclusion the physical train is the most important because without it is impossible to win the race.

INTRODUCTION

Today and because when for or without

FIRST ARGUMENT

First this and for without because if and

SECOND ARGUMENT

Another thing to keep in mind is that increase of resistance is very important.
Other type of train is cardio where you train your pulmonary resistance an increase your energy. This is also a physical train where you run long distances in a regulated velocity this also make you know what a race is and your capacity for plan how go in the race.

CONCLUSION

In conclusion because without so

THESIS

SEQUENTIAL NUMERATION OF IDEAS

CONCLUSION

In conclusion because without so

SECOND ARGUMENT

Another thing to keep in mind is that increase of resistance is very important.
Other type of train is cardio where you train your pulmonary resistance an increase your energy. This is also a physical train where you run long distances in a regulated velocity this also make you know what a race is and your capacity for plan how go in the race.

MENTAL ATTITUDE

INTRODUCTION: According to

1ST PARAGRAPH: First

2ND PARAGRAPH: Also

CONCLUSION: Finally

topic sentences

According to Scientifics sport is very important and, for example, preparing for a race can be difficult. The mental attitude in a race is the most important part because if the mind is not prepared nothing works. This is important for everything you do in your life, not just in races.

thesis

linking words

First you must be prepared for losing, and not have a bad reaction. Also, you must be prepared to win and be a good opponent. You can't make fun of the rest of the people that participate if they lose and congratulate them if they win.

Also you must be mentally prepared for training every day and maybe many hours. If you have a bad day and you don't have the desire for playing sports you have to take care of your mind and go training because you can't lose your passion and the constancy.

Finally, we have reached the conclusion that sports psychologists are a very important help for runners, for being prepared for the bad things that a race involves.

key words

Sport
Mental attitude
Race

IDEAS

Prepared for race
and for train

Pareja 3:

HOW TO GET READY FOR A RACE

• INTRODUCTION

Lot of people don't know how to get ready for a race. We think the best way to prepare for a race is training. For making something you need experience, and it is only obtained training hard. You will also need a good physical capacity which is also obtained with hard work.

• 1ST ARGUMENT

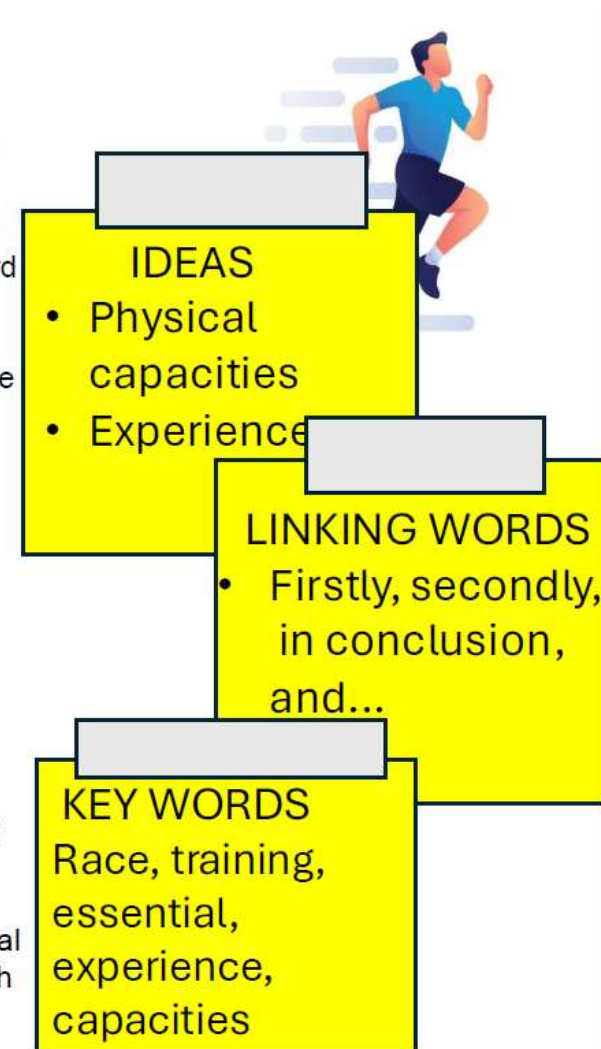
Firstly, for running you need certain physical capacities. Without the enough resistance and speed, you won't be able to complete the race. For improving these capacities, you need to make some exercises. Running at a speed that you can resist for a long time will help you to improve your resistance and your speed. Going to the gym can help you with strength which isn't compulsory. Being constant in your training will improve your capacities and your physical aspect.

• 2ND ARGUMENT

Secondly, you need experience in a race. Training will give you experience so you don't get nervous during the race. Being calm is essential for every sport and running isn't an exception. Getting experience will help you with different situations that could happen in the race.

• CONCLUSION


In conclusion, training for a race is compulsory. Without the physical capacities and the experience that training offers you couldn't finish your race. Hope this helps you in your training!!!



what is argumtative text?

is a type of text that tries to convince the reader about a idea

the best way to prepare a race



A

first paragraph
a great hook and a strong thesis

second paragraph
first argument of the idea

third paragraph
second argument

four paragraph
conclusion

- For preparing for a race, we can train ourselves in different ways. Some people say that mental training is the most important thing is having a healthy diet and others affirm that mental training is the most important aspect. But we think that physical training is the most important thing to complete a race.
- **In our opinion**, for a race, you must **work every day**. This is important to been trained for facing many situations like different types of weather like a sunny or a rainy day, and for avoiding getting tired or injured
- **Firstly**, in our opinion we think that being well **physically trained** is important to be fast and resistant the day of the race and for obtaining a good mark. We can achieve that by training every day.
- **Secondly**, but not less important. Being well physically trained is crucial for not getting injured in the race. Because it doesn't matter how fast you are, if you **get injured** and you can't continue in the race. Warming up before the race is so important.
- **In conclusion**, the fastest is not who wins the race. It **wins who is best trained**.

linking words

- o first paragraph: In our opinion
- o second paragraph: firstly, we think
- o third paragraph: secondly, but not less important
- o conclusion: in conclusion

PHYSICAL TRAINING

IDEAS

First idea: when you do physical train you make your body be used to run

Second idea: you will be faster

KEY WORDS

Physical trainig

Don´t feel tired

Speed

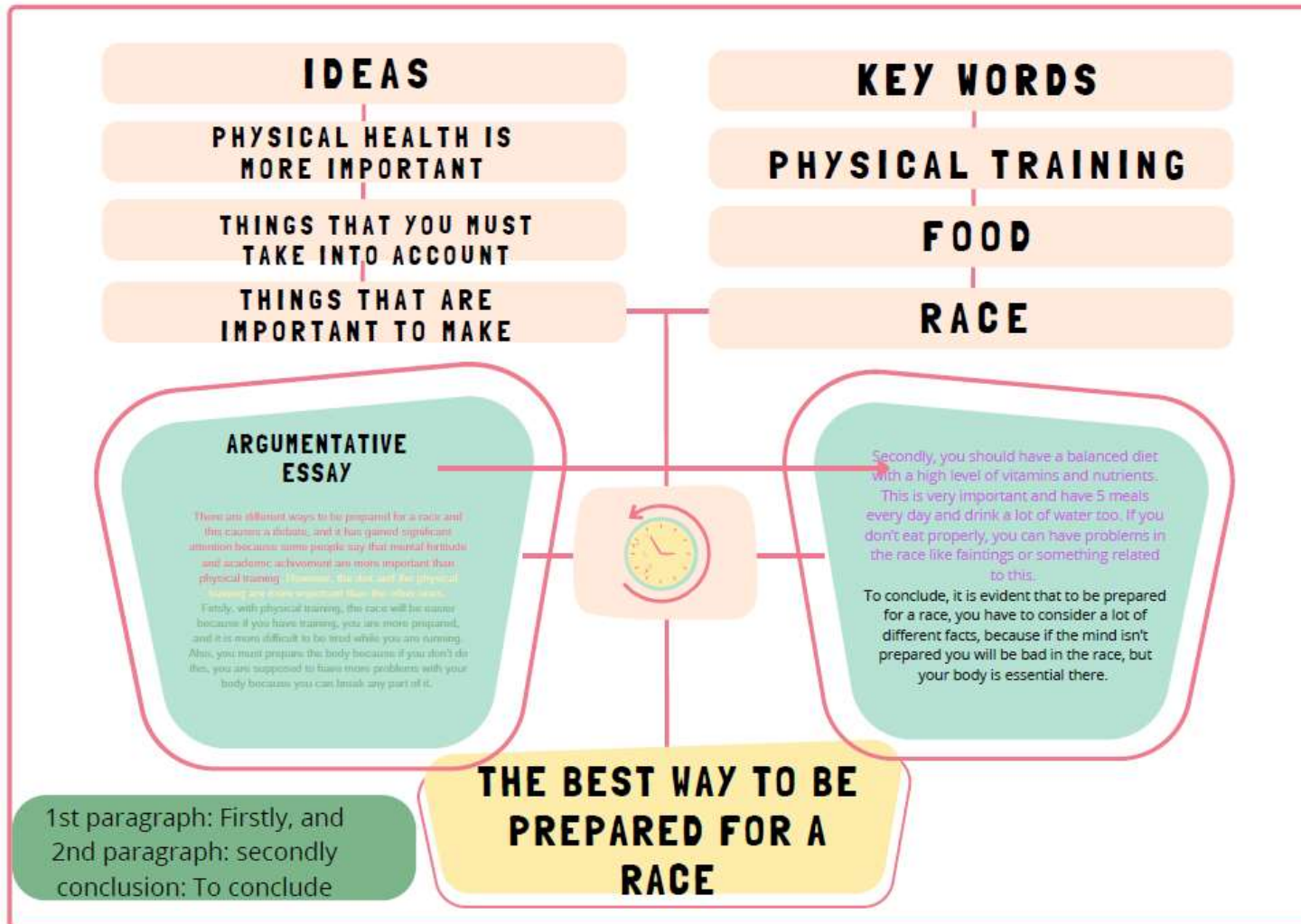
Introduction We all know that before doing a race it is necessary to prepare for it, if you want to do your best. Each person has their own way of preparing for it, some focused on their mental preparation, others on the respiration... *But in our opinion, the most important preparation is physical training.*

1st argument Firstly, if you do a physical training during a long time before the race, in the moment in which you start to run you don´t feel tired and it costs you less, so you will do it better. For example, if you make something lots of times you get used to it, so if you run your body get used to don´t be tired.

2nd argument Secondly, taking into account what we have said in the first idea. If you are not tired, you can gain speed and you can win the race.

Conclusion In conclusion, preparing physically is very important because you take longer to get tired and also you can be faster, so you can do your best, which is what most people want to achieve.

Pareja 6:





THE BEST WAY TO PREPARE A RACE

Introduction

The best way to prepare for a race is physical training and the food diet.

First argument

Training is important to be able to finish the race and to not hurt yourself while you are doing it.

Second argument

You must introduce proteins, carbohydrates and all types of nutrients in your diet.

Conclusion

As you have seen, these are the most important aspects to finish the race.

key words

TRAINING · NUTRIENTS
ACHIEVEMENTS · FOOD
SPORT · INTENSITY ·
CARBOHYDRATES

linking words

INTRODUCTION
but · also
FIRST PARAGRAPH
otherwise
SECOND PARAGRAPH
leaving apart · also
CONCLUSION
in conclusion · but

Cool!

Introduction

If you are thinking about participating in a race, you need to know that there are several ways to prepare for it. People have different concepts when you talk about this topic, and they have different opinions and different ways of thinking, but we think that the best ways are physical training and the food you eat, your diet is also very important in this process. **THESIS**

First argument

One of the main reasons if we focus on physical training, is the fact that you become fit and you have the necessary skills to finish the race. If you train every day, you are used to running, and you will be able to increase the intensity every few days, achieving your goal. Otherwise, if you don't train, you could hurt yourself causing different types of injuries and you will not be able to run this important race.

Second argument

Leaving apart the physical training, we also must talk about the food you eat. We all know there are different types of food, which give us different nutrients. If you base your diet in high sugar food, you will not be able to go training every day, because you don't have the necessary nutrients, vitamins or proteins. If you want to participate in a race, you must include in your diet all types of food, especially food high in protein and carbohydrates, to obtain energy and be able to run in a comfortable and safe way.

Conclusion

In conclusion, preparing for a race is not easy, but if you focus on improving and maintaining your training every day, and you plan each meal very carefully, giving your body all types of nutrients and energy to run, you will make this job easier and you will be able to participate in the race, achieving your goal.



Anexo VII.

Entrevista a la profesora

Investigadora: Buenos días. Gracias por su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. ¿Podría empezar presentándose y contándonos brevemente sobre su experiencia docente?

Profesora: Buenos días. Mi nombre es B.T.M. y tengo 30 años. Llevo 4 años enseñando inglés en nivel de ESO y Bachillerato. He trabajado en diferentes centros y siempre me ha interesado la innovación pedagógica y la mejora continua de las prácticas docentes.

Investigadora: Como ya sabe, el propósito de esta entrevista es conocer su experiencia y percepción sobre la implementación de una secuencia didáctica, además de recoger sus sugerencias para futuras mejoras. Entonces, ¿cómo fue su experiencia al enseñar explícitamente el texto argumentativo con un enfoque basado en el proceso?

Profesora: Mi experiencia fue muy positiva. La enseñanza explícita del texto argumentativo con un enfoque basado en el proceso permitió que los estudiantes comprendieran cada una de las etapas de la escritura argumentativa. Proporcionarles modelos, ejemplos y guías paso a paso facilitó su comprensión y producción de textos argumentativos bien estructurados. No suelen estar acostumbrados a hacer ensayos de esta forma; suelen ceñirse a reproducir lo que les pide el libro de texto en el apartado de “writing” sin pensar en lo que están haciendo, por eso cuando se les pide que realicen un ensayo sin ningún tipo de instrucción no saben planificarlo ni estructurarlo.

Investigadora: ¿Cuáles fueron los principales desafíos que enfrentó al implementar esta metodología? ¿Qué soluciones encontró para superar estos desafíos?

Profesora: Uno de los principales desafíos fue la resistencia inicial de algunos estudiantes, quienes no estaban acostumbrados a un enfoque tan estructurado. Por eso, comencé con actividades más simples y atractivas que captaron su interés. Además, realicé un seguimiento constante y personalizado, lo que ayudó a mantenerlos motivados y comprometidos. Realizar las explicaciones a través de la presentación que me has aportado ha sido una forma muy buena de captar su atención.

Investigadora: ¿Ha notado alguna mejora particular en la capacidad de los estudiantes para estructurar y presentar argumentos?

Profesora: Sí, definitivamente. He notado que los estudiantes ahora tienen una mayor claridad en la organización de sus ideas. Sus argumentos son más coherentes y están mejor fundamentados. También son más conscientes de la necesidad de respaldar sus afirmaciones con evidencias sólidas.

Investigadora: ¿Y qué hay de la idea de que trabajen por proyectos? ¿Cree que les ayuda? ¿En qué?

Profesora: Trabajar por proyectos ha sido muy beneficioso. Les ayuda a aplicar lo que han aprendido de manera práctica y significativa. Los proyectos fomentan la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad. Además, los estudiantes se sienten más involucrados y responsables de su propio aprendizaje.

Investigadora: ¿Encontró alguna dificultad al trabajar con esta metodología?

Profesora: Sí, hubo algunas dificultades, principalmente relacionadas con la gestión del tiempo y la coordinación entre los estudiantes. Al principio, algunos grupos tuvieron problemas para organizarse y cumplir con los plazos.

Investigadora: ¿Qué efectos ha observado en sus estudiantes a partir del uso de la evaluación formativa durante estas sesiones? ¿Cómo lo han acogido los alumnos?

Profesora: La evaluación formativa ha tenido un impacto muy positivo. Los estudiantes valoran la retroalimentación continua porque les permite mejorar de manera constante. Al principio, algunos no estaban acostumbrados a recibir tanta retroalimentación, pero con el tiempo, se han vuelto más receptivos y han aprendido a utilizarla para mejorar su trabajo.

Investigadora: En general, ¿cómo describiría su experiencia al aplicar esta secuencia didáctica en su aula?

Profesora: En general, mi experiencia ha sido muy satisfactoria. He visto mejoras significativas en las habilidades argumentativas y la motivación de los estudiantes. La secuencia didáctica ha proporcionado una estructura clara y efectiva para el aprendizaje.

Investigadora: ¿Qué aspectos considera que fueron más exitosos y cuáles cree que necesitan mejoras?

Profesora: Los aspectos más exitosos fueron la claridad en la enseñanza del proceso argumentativo y la motivación generada por los proyectos. Sin embargo, creo que se puede mejorar la coordinación y gestión del tiempo durante los proyectos, así como proporcionar más apoyo para aquellos estudiantes que tienen dificultades al inicio del proceso.

Investigadora: ¿Hay algo más que le gustaría añadir sobre su experiencia o sobre algún aspecto que no hayamos cubierto en esta entrevista?

Profesora: Sí, me gustaría añadir que el apoyo y la formación continua para los docentes son cruciales para el éxito de cualquier nueva metodología. La implementación de esta secuencia didáctica fue exitosa en gran parte gracias a la capacitación y los recursos proporcionados. Es importante que los docentes se sientan respaldados y capacitados para llevar a cabo estos enfoques innovadores.

Investigadora: Muchas gracias por su tiempo. Esta información será muy útil para mejorar las prácticas educativas y apoyar a otros docentes en la implementación de metodologías innovadoras en el aula.

Anexo VIII.

Grupo focal con alumnos

Investigadora: Buenos días, chicos, muchas gracias por participar. El objetivo de esta sesión es conocer vuestras experiencias e impresiones sobre la secuencia didáctica que hemos estado trabajando en clase. Las respuestas son anónimas, así que me gustaría pedirlos que seáis lo más sinceros posible.

Alumno 5: Al principio pensé que sería un poco aburrido, la verdad. No estaba seguro de cómo escribir un texto argumentativo y no me parecía algo muy divertido.

Alumno 7: Yo también pensaba que sería difícil. Nunca habíamos trabajado con algo tan estructurado, así que no sabía qué esperar.

Alumno 14: Creía que sería un poco aburrido, pero también pensé que podría aprender algo nuevo, así que estaba curioso.

Investigadora: Y ahora que ya hemos terminado, ¿qué pensáis sobre las sesiones que hemos realizado?

Alumno 1: Ahora pienso que fueron muy útiles. Al principio me costó, pero luego entendí mejor cómo estructurar mis ideas y argumentar.

Alumno 6: A mí me gustaron las guías paso a paso. Me ayudaron a entender cada parte del texto argumentativo.

Alumno 3: Fue interesante. Me gustó ver cómo mis compañeros también mejoraban y cómo podíamos ayudarnos mutuamente.

Investigadora: ¿Alguna vez habíais utilizado en el aula alguna propuesta similar? ¿Cómo ha sido vuestra experiencia al aprender a escribir textos argumentativos de manera explícita?

Alumno 8: No, nunca habíamos hecho algo así. Aprender de manera explícita me ayudó a entender mejor cada paso y por qué era importante.

Alumno 10: Yo tampoco había hecho algo similar. Al principio fue un poco difícil, pero las explicaciones claras y los ejemplos me ayudaron mucho.

Alumno 12: No, fue la primera vez. Me gustó porque siempre había tenido problemas para organizar mis ideas y esto me dio una estructura clara.

Investigadora: ¿Cuáles han sido las principales dificultades a las que os habéis enfrentado al trabajar con esta metodología?

Alumno 13: La principal dificultad fue acostumbrarme a planificar antes de escribir. Normalmente empezaba a escribir sin pensar mucho en la estructura.

Alumno 2: Para mí, fue difícil al principio entender cómo encontrar y usar evidencias para apoyar mis argumentos.

Alumno 3: Yo tuve problemas con el tiempo. A veces me sentía presionado por los plazos y eso me ponía nervioso.

Investigadora: ¿Habíais trabajado alguna vez por proyectos? ¿Creéis que os ha ayudado a entender mejor el tema? ¿Ha sido difícil gestionar el tiempo o trabajar en equipo?

Alumno 1: Sí, habíamos trabajado en proyectos antes, pero no tan enfocados en escribir. Me ayudó a entender mejor porque pude aplicar lo que aprendimos de manera práctica.

Alumno 6: Trabajar en proyectos fue divertido y me ayudó a ver cómo mis compañeros estructuraban sus argumentos. Fue difícil gestionar el tiempo al principio, pero aprendimos a organizarnos mejor.

Alumno 13: Sí, había hecho proyectos antes. Me gustó trabajar en equipo y aprender de mi compañero.

Investigadora: Por último, ¿qué opináis sobre la evaluación formativa? ¿Os parece útil recibir feedback de la profesora durante las sesiones?

Alumno 4: Me pareció muy útil. El feedback me ayudó a mejorar en cada paso y a no cometer los mismos errores.

Alumno 7: Sí, fue muy útil. Al principio no estaba acostumbrada a recibir tanta retroalimentación, pero aprendí a valorarla y a usarla para mejorar mis textos.

Alumno 9: Me gustó recibir feedback porque me dio una idea clara de en qué estaba fallando y cómo podía mejorar. Fue motivador ver mi progreso.

Investigadora: Muchas gracias a todos por compartir sus pensamientos y experiencias. Sus opiniones son muy valiosas y ayudarán a mejorar nuestras prácticas educativas. ¿Alguien quiere añadir algo más antes de concluir?

Alumno 2: No, creo que hemos cubierto todo. Gracias a usted por escucharnos.

Alumno 8: Solo quería decir que me gustó mucho esta forma de aprender. Espero que podamos hacer más actividades así.

Alumno 10: Sí, estoy de acuerdo. Ha sido una experiencia diferente y muy útil. Gracias.