

# Efecto de modalidades de escritura expositiva a través del enfoque AICLE en Primaria

## Effect of Expository Writing Modalities through the CLIL Approach in Primary Education

Daniel Lázaro-Martín<sup>1</sup>, Fátima Rosado-Castellano<sup>2</sup>, María Jesús Fernández Sánchez<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Extremadura [dlazaro@unex.es](mailto:dlazaro@unex.es)

<sup>2</sup> Universidad de Extremadura [mfrosado@unex.es](mailto:mfrosado@unex.es)

<sup>3</sup> Universidad de Extremadura [mafernandezs@unex.es](mailto:mafernandezs@unex.es)

Recibido: 29/4/2025

Aceptado: 10/4/2026

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

María Jesús Fernández Sánchez  
Facultad de Educación y Psicología  
Universidad de Extremadura  
Avda. de Elvas, s/n  
06006 Badajoz

### Resumen

En este estudio se comparan los efectos de tres modalidades de escritura en el aprendizaje de Ciencias Naturales desde el enfoque AICLE: escritura individual (EI), escritura conjunta sin estructurar (EC) y escritura colaborativa encadenada (CCW). Un total de 45 estudiantes de 6º curso de Educación Primaria fueron asignados aleatoriamente a las modalidades de escritura y produjeron tres textos expositivos sobre temas diversos del área de Ciencias Naturales. Los textos escritos por los estudiantes, tanto antes como después de participar en las distintas modalidades de escritura, fueron evaluados mediante una rúbrica creada *ad hoc*. Además, varios docentes de Primaria corrigieron los textos utilizando una escala de 0 a 10 puntos. Los resultados muestran algunas limitaciones de la competencia escritora del alumnado de 6º de Primaria que recibe enseñanza mediante el enfoque AICLE, especialmente en aspectos de contenido, uso de conectores y ortografía. También se observa que el alumnado que escribió de manera conjunta obtuvo resultados ligeramente mejores y produjo textos más extensos en comparación con aquel que escribió de forma individual. Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar modalidades de escritura conjunta en contextos AICLE.

### Palabras clave

Escritura, Textos expositivos, Inglés, Educación Primaria, Escritura Colaborativa Encadenada

### Abstract

This study compares the effects of three writing modalities on learning in Natural Sciences through the CLIL approach: individual writing (IE), unstructured collaborative writing (EC) and collaborative chained writing (CCW). A total of 45 sixth-students primary education school students were randomly assigned to the writing modalities and produced three expository texts on different topics in the area of Natural Sciences. The texts written by the students, both before and after participating in the different writing modalities, were assessed using a rubric created *ad hoc*. In addition, several primary school teachers corrected the texts using a scale

---

of 0 to 10 points. The results show some limitations in the writing competence of pupils studying under the CLIL approach, especially in aspects of content, use of connectors and spelling. It is also observed that pupils who wrote together achieved slightly better results and produced longer texts compared to those who wrote individually. These findings underscore the importance of fostering collaborative writing modalities in CLIL contexts.

### **Key Words**

Writing, Expository Texts, English, Primary Education, Collaborative Chain Writing

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

La enseñanza de contenidos curriculares a través de una lengua extranjera es un enfoque común en centros de Primaria y Secundaria de muchos países de la Unión Europea (European Commission, 2017). En España, los programas basados en el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE) comenzaron a implantarse a finales de los años noventa, inicialmente en pocos centros. No obstante, el apoyo de las políticas educativas impulsó su expansión (Pérez-Vidal y Roquet, 2015). La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, fomenta el plurilingüismo, promoviendo el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras además de la lengua materna. Este enfoque busca desarrollar competencias plurilingües e interculturales, preparando al alumnado para integrarse en diversos contextos y favoreciendo su desarrollo personal, académico y profesional.

### **1.1. El enfoque AICLE en el ámbito educativo**

El enfoque AICLE ha supuesto un cambio significativo en la enseñanza de lenguas, ofreciendo ventajas como el fomento del multilingüismo y el incremento de la motivación estudiantil hacia la adquisición de contenidos (Amat et al., 2017). Además, promueve la exposición a diversos contextos culturales y lingüísticos, incentivando el respeto hacia ellos. Rodríguez (2018) sostiene que una educación bilingüe e intercultural es clave para una formación integral del alumnado, mejorando no solo las competencias lingüísticas, sino también la conciencia intercultural y la interacción desde la comprensión y aceptación de valores y creencias.

Desde la perspectiva docente, el aprendizaje basado en la realización de tareas cooperativas bajo el enfoque AICLE contribuye al desarrollo de destrezas lingüísticas, especialmente en *listening* y *reading* (Ramos y Pavón, 2015). Asimismo, potencia factores psicoafectivos como la autoestima, la motivación, la autonomía y la responsabilidad grupal. Sin embargo, su implementación requiere docentes formados, lo que subraya la necesidad de integrar este enfoque en la formación de futuros maestros, combinando capacitación lingüística y metodológica (Alcaraz-Mármol, 2018). Sin embargo, obstáculos como la falta de formación docente, la escasa coordinación, la ausencia de materiales adecuados, la limitada sensibilidad hacia la diversidad y la sobrecarga laboral dificultan su integración (Szczesniak y Muñoz, 2022).

En cuanto a la escritura en áreas curriculares impartidas mediante AICLE, diversas investigaciones documentan beneficios en el desarrollo de la competencia escritora

durante la educación obligatoria. El alumnado que utiliza inglés como lengua vehicular produce textos más ricos en vocabulario y morfosintaxis que quienes estudian inglés como segunda lengua (Lasagabaster, 2008), empleando estructuras más complejas y palabras de uso menos frecuente (Jexenflicker y Dalton-Puffer, 2010). Además, presentan menos errores en sus textos (Pérez-Vidal y Roquet, 2015) y mejoran la organización textual (Gené-Gil et al., 2015). Según Madrid y Corral (2018), el alumnado de Secundaria de programas AICLE obtiene mejores resultados en escritura que el de inglés como lengua extranjera (EFL), recurriendo menos a su lengua materna para compensar su falta de competencia lingüística.

Por otra parte, Navés y Victori (2010) indican que el alumnado de Primaria y Secundaria que aprenden a través del enfoque AICLE no solo supera en nivel de inglés a quienes lo estudian como lengua extranjera, sino que igualan o superan en escritura a estudiantes de mayor edad, especialmente en sintaxis, complejidad léxica y errores generales. Además, este efecto persiste en el desarrollo de la competencia escritora tras dejar de recibir enseñanza a través del enfoque AICLE. Martínez Agudo (2019) realizó un estudio comparativo sobre el vocabulario y el uso de inglés en textos producidos por alumnos que seguían el enfoque AICLE frente a aquellos que aprendían inglés como EFL. Los resultados destacaron que las ventajas del enfoque AICLE en estas áreas se hacen notables al finalizar la ESO y se acentúan aún más en Bachillerato.

A pesar de estos beneficios, algunos trabajos han mostrado resultados menos concluyentes. Por ejemplo, Dallinger et al. (2016) compararon el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés y de conocimientos de Historia en estudiantes alemanes que cursaban estudios bajo el enfoque AICLE, comparándolos con otros que aprendían inglés como EFL. En el caso de Historia, no hubo diferencias significativas, a pesar de que el alumnado de AICLE recibía tres horas semanales de enseñanza de esta asignatura frente a las dos horas del grupo de EFL. En cuanto al inglés, se observó una mejora en la comprensión auditiva, pero no se documentaron avances en otras habilidades instrumentales, como la escritura.

Por otro lado, Moreno de Diezmas (2016) analizó el impacto del enfoque AICLE en el desarrollo de competencias en segunda lengua (L2), comparando dos clases de 4º de Educación Primaria: un grupo AICLE y otro no AICLE. Los resultados mostraron que el enfoque AICLE favoreció significativamente la planificación en la escritura. Sin embargo, el alumnado que seguía este enfoque tendió a cometer más errores gramaticales que aquellos que aprendían inglés como EFL.

## **1.2. Escritura colaborativa: conceptualización y experiencias en el aula**

Tradicionalmente, la escritura ha sido considerada una actividad individual. Sin embargo, herramientas como wikis y Google Docs han generado un creciente interés por la escritura colaborativa (Hyland, 2016). Según Storch (2019). Esta modalidad implica la participación activa de dos o más personas en todas las etapas del proceso de redacción para crear un texto conjunto. Si el trabajo se divide entre los participantes, se trataría de escritura cooperativa, por lo que no todas las tareas realizadas en pareja o en grupos pequeños pueden considerarse colaborativas (Storch, 2017).

En el ámbito del aprendizaje de una L2, la escritura colaborativa ha sido objeto de numerosos estudios. Swain et al. (2011) destacan que este enfoque ofrece más

oportunidades para que el alumnado discuta y construya conocimientos tanto lingüísticos como curriculares. Esto facilita procesos como el *languageing* y el *scaffolding*, los cuales no ocurren con la misma intensidad en clases dirigidas exclusivamente por el maestro. Estas interacciones, conocidas como “diálogo colaborativo”, permiten negociar significados y corregir errores durante los denominados “episodios relacionados con el lenguaje” (LRE), que son segmentos o unidades en los que se abordan aspectos lingüísticos (Swain, 2000).

Mozaffari (2017) comparó dos modalidades de escritura colaborativa en entornos de aprendizaje de inglés: parejas elegidas por el alumnado y parejas asignadas por el maestro. Las parejas asignadas por el maestro generaron significativamente más LRE y produjeron textos con mayor precisión, fluidez y riqueza léxica. Además, sus discusiones se centraron en aspectos directamente relacionados con la tarea. De hecho, la resolución adecuada de los LRE en tareas de escritura colaborativa contribuye a mejorar la precisión gramatical de los textos en comparación con la escritura individual (Wigglesworth y Storch, 2009). Kuiken y Vedder (2002) también señalan que el diálogo colaborativo mejora la calidad sintáctica y léxica de los textos.

Otros trabajos, como el de Oakley et al. (2004), apuntan que cuando el alumnado forma grupos libremente, tiende a agruparse de manera académicamente homogénea, lo que puede limitar la eficacia del diálogo entre pares. Asimismo, investigaciones en Educación Primaria han identificado dificultades para que el alumnado participe activamente en tareas de escritura colaborativa sin un apoyo adecuado (Clark, 2003). Estos hallazgos subrayan que el aprendizaje colaborativo resulta más efectivo que el individual solo si está bien estructurado y cuenta con los recursos necesarios (Montanero y Madeira, 2019).

Diversos estudios han analizado cómo el número de participantes involucrados en una tarea de escritura colaborativa afecta a la calidad del texto producido. Fernández Dobao (2012) comparó la escritura individual, en parejas y en pequeños grupos. Aunque no encontró diferencias significativas en términos de complejidad, los textos grupales resultaron más precisos. Según Fernández Dobao y Blum (2013), esto se debe a la mayor diversidad de ideas intercambiadas en grupos.

Por otro lado, Strobl (2014) observó que los textos escritos individualmente suelen ser más extensos que los redactados en parejas o grupos, dado que las personas que escriben conjuntamente dedican más tiempo al diálogo durante la redacción, lo cual influye en la planificación y revisión del texto (Storch, 2005). García Mayo y Zeitler (2017) confirmaron que los textos grupales destacan en riqueza léxica. En el contexto del aprendizaje de L2, Kim (2008) encontró que las tareas colaborativas mejoran significativamente la variedad del vocabulario, mientras que Shehadeh (2011) observó mejoras en organización, contenido y vocabulario, aunque no en precisión gramatical. En contraste, estudios como los de Elola y Oskoz (2010), Kuiken y Vedder (2002) y Strobl (2014) no encontraron diferencias significativas en la calidad de los textos argumentativos escritos en parejas e individualmente, lo que sugiere que el impacto de la colaboración depende tanto del contexto como del tipo de tarea.

### 1.3. Objetivos

A pesar de la amplia cantidad de investigaciones previas, la mayoría se centra en alumnado universitario y en la comparación entre la escritura colaborativa e individual dentro del contexto del aprendizaje de una segunda lengua extranjera. Sin embargo, hasta

la fecha no se ha explorado en profundidad el impacto de diferentes modalidades de escritura en parejas en etapas educativas tempranas. En este marco, los objetivos de este estudio son los siguientes:

1. Describir las características retóricas de los textos expositivos escritos en inglés por estudiantes de 6° de Educación Primaria que trabajan bajo el enfoque AICLE.
2. Analizar y comparar los textos producidos por estudiantes de 6° de Educación Primaria en el área de Ciencias Naturales utilizando diferentes modalidades de escritura: escritura colaborativa encadenada, escritura conjunta no estructurada y escritura individual.
3. Evaluar y comparar el efecto de la escritura colaborativa encadenada en la producción de textos expositivos en el contexto de AICLE en 6° de Educación Primaria, en relación con la escritura conjunta no estructurada y con las actividades tradicionales de escritura que habitualmente se emplean en el aula.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Contexto y participantes

El estudio contó con la participación de un total de 45 estudiantes de sexto curso de Educación Primaria (25 niños y 20 niñas), con edades comprendidas entre los 11 y los 12 años, procedentes de un colegio público plurilingüe ubicado en Extremadura. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a las tres condiciones experimentales del estudio: escritura individual, escritura conjunta no estructurada y escritura colaborativa encadenada.

Se excluyeron del análisis los datos del alumnado que no asistió a la sesión, así como los de aquellos estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. La distribución del alumnado participante se presenta en la Tabla 1.

Grupo	Sexo	Número
Escritura individual	Niño	6
	Niña	8
Escritura conjunta no estructurada	Niño	10
	Niña	6
Escritura colaborativa encadenada	Niño	9
	Niña	6

**Tabla 1.** Distribución de la muestra

### 2.2. Procedimiento de recogida de datos

El proceso completo de producción de los textos se desarrolló de la siguiente manera. Antes de comenzar la actividad de redacción, el maestro ofreció una breve explicación de 10 minutos, repasando la función y la estructura de los textos expositivos. A continuación, el alumnado dispuso de 20 minutos para redactar un texto expositivo en inglés sobre la salud, con una extensión mínima de 75 palabras (pretest).

Tras completar esta primera redacción, los estudiantes fueron asignados aleatoriamente a las condiciones experimentales y se distribuyeron en distintas aulas del

centro. En esta etapa, se les pidió que redactaran un texto expositivo sobre el medio ambiente, también con una extensión mínima de 75 palabras (test). Los grupos se organizaron según la condición experimental asignada, con un tiempo de 20 minutos para completar la tarea. El grupo que utilizó la escritura colaborativa encadenada debía alternar la redacción por oraciones o por párrafos, con la responsabilidad de revisar lo que el compañero había escrito en cada turno. El grupo de escritura conjunta sin estructurar recibió únicamente la instrucción de utilizar un bolígrafo de color diferente para escribir un único texto, sin ninguna guía específica sobre cómo organizar su participación. Finalmente, el grupo de escritura individual debía producir el texto en solitario.

En la última etapa, el alumnado contó con otros 20 minutos para escribir individualmente un texto expositivo sobre máquinas y objetos, también con un mínimo de 75 palabras (postest).

La investigación cumplió con los estándares éticos y legales del Comité de Bioética de la Universidad de Extremadura. Se solicitó el consentimiento informado de los tutores y se garantizó la privacidad, confidencialidad y custodia adecuada de los datos.

### 2.3. Instrumentos

Los 119 textos expositivos producidos por el alumnado fueron analizados desde distintas perspectivas. En primer lugar, se utilizó una rúbrica diseñada específicamente para este estudio, con el objetivo de evaluar textos expositivos en inglés. Esta herramienta consta de nueve criterios distribuidos en dos dimensiones: “Organización y Contenido” y “Aspectos Gramaticales” (véase Anexo I). Los criterios y los cuatro niveles de ejecución asociados se diseñaron considerando investigaciones anteriores, especialmente el estudio de Mayo et al. (2022), y la estructura tradicional de textos expositivos descrita por van Dijk y Kintsch (1983). Cada criterio se subdividió en cuatro niveles de puntuación: el nivel 1 recibió 0 puntos, el nivel 2 recibió 0,5 puntos, el nivel 3 fue puntuado con 0,75 y el nivel 4 con 1,25 puntos. El alumno alcanzaba un nivel solo si cumplía con todos los requisitos establecidos para ese nivel; en caso contrario, se le asignaba la calificación del nivel inmediatamente inferior.

Para determinar la fiabilidad de la aplicación de la rúbrica, tras un breve entrenamiento, se seleccionaron aleatoriamente 12 textos, que fueron evaluados de forma independiente por dos investigadores. Los índices de fiabilidad, medidos mediante el coeficiente kappa de Cohen, superaron 0,82 ( $p < 0,01$ ) en todos los criterios de la rúbrica.

La validez de contenido de la rúbrica fue evaluada por un grupo de cinco expertos (profesorado de secciones bilingües de inglés, especialistas en filología inglesa y en escritura). Se les solicitó completar una hoja de validación del instrumento, donde valoraron la adecuación de los criterios y su relevancia para medir la calidad de un texto expositivo, utilizando una escala del 1 al 5. También evaluaron la claridad de la escritura de los niveles de ejecución de cada criterio. El promedio obtenido para la importancia fue superior a 4,4 en todos los criterios, excepto en tiempos verbales (3,8). Respecto a la claridad de la redacción, todas las puntuaciones fueron superiores a 4,6, salvo en ortografía (4) y estructura de oraciones (3,8). Para medir la validez de criterio del instrumento, se calculó la correlación entre el sumatorio de las puntuaciones obtenidas mediante la rúbrica y las calificaciones otorgadas por el profesorado en ejercicio, obteniendo un coeficiente de correlación elevado ( $r = 0,56$ ;  $p < 0,01$ ).

Finalmente, ocho docentes de Educación Primaria, con especialización en inglés y/o con experiencia en secciones bilingües, corrigieron los textos (16 ó 17 textos cada uno) utilizando una escala de puntuación de 0 a 10, sin conocer la condición o el momento en que se escribió cada manuscrito.

## 2.4. Proceso de análisis de datos

Para obtener un perfil de las características retóricas de los textos expositivos producidos por el alumnado de esta edad, se analizaron los textos redactados inicialmente de manera individual, calculando los porcentajes correspondientes. Asimismo, se evaluaron los porcentajes de estudiantes ubicados en cada nivel de logro de la rúbrica de evaluación de textos expositivos, según la modalidad de escritura utilizada para producir el segundo texto: individual, encadenada o conjunta sin estructurar. Se empleó la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes para detectar diferencias entre pares de grupos. También se registró el número de palabras de cada texto.

Por otra parte, se analizaron las mejoras observadas en los textos tras la intervención. Para ello, se calcularon medias y desviaciones típicas de los primeros y terceros textos producidos por el alumnado en las distintas modalidades de escritura. La prueba t Student para muestras relacionadas se utilizó para identificar diferencias significativas en cada grupo.

Finalmente, se obtuvo la media de la valoración del desempeño del alumnado de las diferentes condiciones experimentales, tanto en el pretest como en el postest, basándose en las correcciones realizadas por el profesorado externo a la investigación.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Características retóricas de los textos expositivos

El análisis de los 45 textos escritos por el alumnado antes de participar en las diferentes modalidades de escritura reveló aspectos importantes sobre cómo organizan y expresan sus ideas. La mayoría del alumnado comenzó su texto mencionando únicamente el tema, sin hacer referencia a su importancia, un objetivo claro o un interrogante inicial. Sólo un 20,5% realizó una introducción adecuada. Por ejemplo, en el grupo de escritura colaborativa no estructurada, algunos alumnos presentaron introducciones muy escuetas, como: *“The health is very importan because avoit a lots of illnes and is very importan”*. En otros casos, comenzaron a escribir sin incluir ninguna introducción (*“The helath is very important to the people”*).

Aunque, en general, los textos contenían ideas relevantes para desarrollar el tema, algunos presentaban cierto desorden en su exposición (15,9%) o un número limitado de ideas (59,1%). Además, solo en un porcentaje reducido las ideas estaban suficientemente apoyadas o explicadas mediante ejemplos que facilitaran su comprensión (20,5%). Un ejemplo de ello es: *“The environment is safering many problems like the deforestation, desglatiation, and same extiction on animals, plants and tres. And all the things are for the culpability of the humans”*.

Casi un tercio del alumnado incluyó alguna idea final a modo de conclusión en la primera versión de su escrito (34,09%). Por ejemplo: *“Machines have benefits and bad*

*things because for one shoes, dead one animals and this produce the animals dissapeared”.*

En cuanto a los aspectos gramaticales, más de la mitad de los textos contenían cinco o más errores ortográficos. Algunas palabras mal escritas fueron: *importan, environmen, favorite, avoit, carefull, becose/ becaus, extintion, heath, ¿what is health?, maiby*. También se identificaron carencias en el uso de los signos de puntuación, caracterizadas por una escasez de estos o un uso excesivo de comas. Asimismo, el 93,2% de los textos no incluía conectores para articular las ideas y, cuando estos se emplearon, no se usaron de forma adecuada. Por ejemplo, conectores como *sum up* o *finally* fueron utilizados para continuar añadiendo ideas, y se observó un uso incorrecto de conectores como *but, also* o *too*.

Solo un 9,1% del alumnado presentó dificultades con el uso del presente simple, como evidencian ejemplos como: *“It not only important for humans”, “the people is problement is llamed the emergency is go from the people is go a hospitals and cured the person the salut is everychildren (...) and finally is from cured and star freedom the people and the children is”, “Your are look can”* o *“The environment ave damage”*.

Por otra parte, un 38,6% del alumnado mostró dificultades con el uso de otros tiempos verbales. Algunos ejemplos incluyen: *“We must to use”, “Before don’t exist machines, machines are created about the years”, “It could by a very very dificuldd life!!”, “When the pandemic starts people didn’t use facemask and it was a problem, because there were a lot of contagiuss”*.

Finalmente, en un 32,8% de los textos las oraciones estaban bien construidas, y un 56,8% contenía vocabulario específico del tema (*language of learning*) y semi-técnico (*language for learning*) adecuado, aunque en algunos casos se repetía en exceso. Por ejemplo: *“Health is a public service. Health is form of doctors, hospitals (...). Health is very important because is good by people went healthy”*.

### 3.2. Características retóricas de los textos según la modalidad de escritura

La Tabla 2 muestra que el contenido de los textos producidos en parejas tiene mayor calidad que los escritos individualmente. Por ejemplo, el 30,8% de los textos individuales carecen de introducción, mientras que los textos elaborados en modalidades colaborativas de escritura suelen incluir al menos una mención al tema.

En cuanto a las ideas, casi un tercio de los textos individuales presentan información confusa, mientras que este porcentaje es significativamente menor en los textos escritos en pareja (EC: 12,5%; CCW: 0%). De hecho, existen diferencias significativas en la calidad de las “ideas” entre los estudiantes que escribieron individualmente y aquellos que lo hicieron de forma encadenada, favoreciendo a estos últimos ( $t$  de Student = 2,14;  $p < 0,05$ ). Más de la mitad de los textos en todas las modalidades de escritura expresan dos o más ideas claras, aunque estas suelen estar mejor fundamentadas con ejemplos en las modalidades de escritura conjunta (EI: 23,1%; EC: 68,75%; CCW: 40%). Nuevamente, se encontraron diferencias significativas entre la escritura individual y la encadenada, favoreciendo esta última ( $t$  de Student = 2,00;  $p < 0,05$ ).

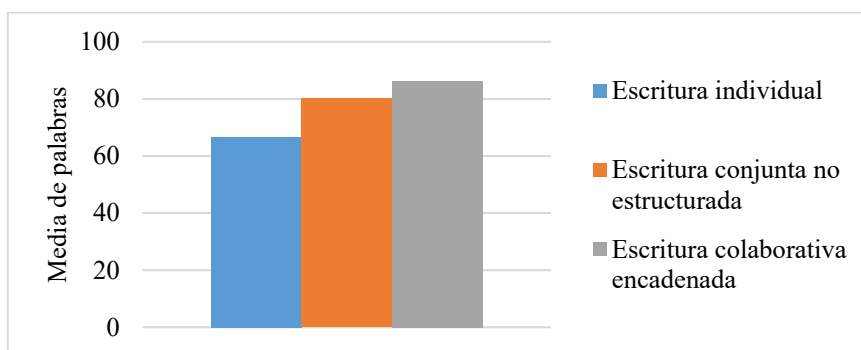
Las conclusiones fueron el apartado del contenido del texto donde el alumnado tuvo más dificultades, siendo la condición de escritura conjunta no estructurada la que mostró

mejor desempeño, con el 37,5% de los textos repitiendo una idea resumen como conclusión.

En cuanto a los aspectos formales y gramaticales, los resultados de la Tabla 2 indican que el desempeño del alumnado que escribió en parejas es ligeramente mejor que el de aquellos que escribieron individualmente. En términos de ortografía, más del 92% del alumnado de CCW y un 85% de EC tuvieron menos de cinco errores, mientras que este porcentaje fue significativamente menor en la escritura individual (53,9%). Por lo tanto, los alumnos que escribieron en parejas tuvieron un mejor desempeño en ortografía que aquellos que escribieron solos. Esta tendencia se repite en la complejidad y corrección de la estructura de las oraciones. El 100% del alumnado que escribió en parejas se concentró en los niveles 3 y 4 de la rúbrica, mientras que más del 45% de quienes escribieron individualmente se ubicó en los niveles 1 y 2 en cuanto a la estructura de las oraciones. Al comparar las medias obtenidas por cada grupo, se observaron diferencias significativas entre la condición de escritura individual y las dos condiciones de escritura conjunta (t de Student CCW = 2,93;  $p < 0,01$ ; t de Student EC = 3,06;  $p < 0,01$ ).

Además, los alumnos que escribieron en parejas utilizaron un vocabulario más adecuado en relación con el tema, con solo un 15% de uso poco específico, frente al 25% del alumnado que escribió individualmente. Sin embargo, los textos escritos en solitario mostraron un mejor uso de conectores, aunque con repeticiones frecuentes (15,4%).

En la Figura 1 se presentan las medias de palabras de cada modalidad de escritura en relación con la longitud de los textos.



**Figura 1.** Promedio de palabras por modalidad de escritura

El grupo de escritura individual obtuvo una media de 66,7 palabras, mientras que el grupo de escritura encadenada alcanzó una media superior, con 86,3 palabras.

criterio	Nivel de logro	Escritura individual	Escritura conjunta sin estructurar	Escritura colaborativa encadenada
1. Introducción	1	30,8	0	0
	2	38,5	75	86,7
	3	30,8	25	13,3
	4	0	0	0
2. Ideas	1	30,8	12,5	0
	2	15,4	0	26,7
	3	53,8	87,5	73,3
	4	0	0	0
3. Apoyos	1	23,1	0	0
	2	53,8	31,25	60
	3	23,1	43,75	40
	4	0	25	0
4. Conclusión	1	76,9	62,5	86,7
	2	23,1	37,5	13,3
	3	0	0	0
	4	0	0	0
5. Ortografía	1	30,8	12,5	26,7
	2	15,4	12,5	26,7
	3	23,1	62,5	46,7
	4	30,8	22,5	46,7
6. Tiempos verbales	1	15,4	0	0
	2	0	37,5	13,3
	3	69,2	37,5	60
	4	15,4	25	26,7
7. Estructura de oraciones	1	15,4	0	0
	2	30,8	0	0
	3	7,7	12,5	13,3
	4	46,2	87,5	86,7
8. Vocabulario	1	15,4	0	0
	2	7,7	0	13,3
	3	46,2	50	73,3
	4	30,8	50	13,3
9. Conectores	1	69,2	50	60
	2	15,4	37,5	40
	3	15,4	12,5	0
	4	0	0	0

**Tabla 2.** Porcentaje de estudiantes localizados en cada nivel de logro de la rúbrica de evaluación de textos expositivos en función de la modalidad de escritura

### 3.3. Mejoras en la calidad de los textos expositivos

Criterios	Texto original (TE1)						Texto final (TE2)						Dif. TE2 – TE1		
	EI		EC		CCW		EI		EC		CCW		EI	EC	CCW
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	M	M
Introducción	0,46	0,23	0,55	0,33	0,40	0,21	0,33	0,28	0,45	0,33	0,42	0,28	-0,13	-0,1	0,02
Ideas	0,58	0,33	0,61	0,38	0,48	0,28	0,44	0,33	0,59	0,20	0,60	0,26	-0,14	-0,02	0,12
Detalles	0,46	0,29	0,38	0,35	0,45	0,25	0,12	0,22	0,28	0,30	0,33	0,34	-0,34**	-0,1	-0,12
Conclusión	0,21	0,29	0,23	0,36	0,15	0,26	0,08	0,19	0,09	0,20	0,37	0,43	-0,13	-0,14	0,22
Ortografía	0,79	0,46	0,55	0,37	0,65	0,39	0,83	0,50	0,72	0,29	0,43	0,29	0,04	0,17	-0,22
Tiempos v.	0,65	0,38	0,83	0,38	0,67	0,31	0,90	0,30	0,97	0,30	0,65	0,26	0,25*	0,14	-0,02
Estructura	0,77	0,53	0,97	0,38	0,83	0,43	0,83	0,40	0,88	0,35	0,63	0,31	0,06	-0,09	-0,2
Vocabulario	0,69	0,37	0,69	0,34	0,72	0,30	0,48	0,43	0,73	0,23	0,58	0,35	-0,21	-0,04	-0,14
Conectores	0,08	0,19	0,17	0,27	0,20	0,38	0,33	0,33	0,25	0,38	0,27	0,26	0,25	0,08	0,07
Nota final	4,69	2,56	4,98	2,16	4,55	1,68	4,34	1,56	4,96	1,23	4,28	1,63	-0,35	-0,02	-0,27

Nota: \*p<0,05; \*\*p<0,01

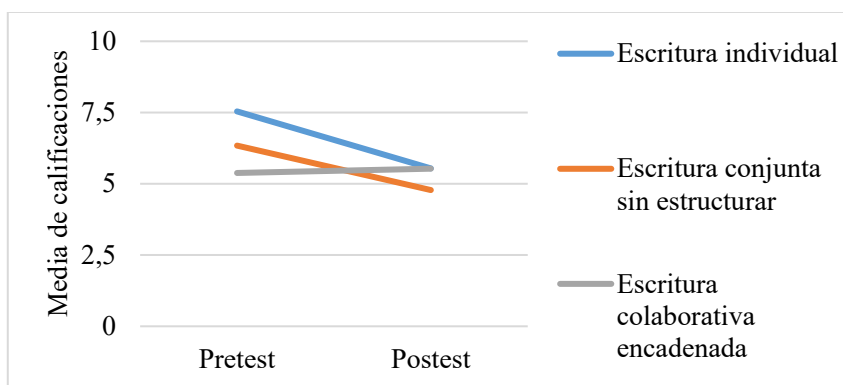
**Tabla 3.** Mejora de la calidad de los textos expositivos según la modalidad de escritura (EI: escritura individual; EC: escritura conjunta sin estructurar; CCW: escritura colaborativa encadenada)

La Tabla 3 presenta los datos relativos al primer y tercer texto expositivo creado por el alumnado en las tres condiciones experimentales, evaluados cualitativamente mediante una rúbrica.

Inicialmente, la calidad de los textos creados fue homogénea entre los grupos. Tras la intervención, se observó que el desempeño en la escritura de los alumnos entrenados en escritura individual y escritura conjunta no estructurada disminuyó en la mayoría de los criterios relacionados con el contenido del texto. Estas diferencias fueron significativas en el apoyo de las ideas en los textos generados tras la escritura individual (t de Student = 4,15; p<0,01). Por otro lado, el grupo de escritura colaborativa encadenada mostró una ligera mejora en todos los criterios del contenido textual, excepto en el apoyo de las ideas.

En relación con los aspectos gramaticales, únicamente el alumnado de escritura individual mejoró significativamente en el uso de conectores (t de Student = 3,27; p<0,05). En contraste, el alumnado de las condiciones de escritura conjunta experimentó un deterioro en casi todos los criterios gramaticales.

La Figura 2 ilustra la evaluación del desempeño del alumnado en las diferentes condiciones experimentales, realizada en el pretest y postest por profesores externos a la investigación con experiencia en secciones bilingües de Educación Primaria. Se observa una leve mejora en el desempeño del alumnado entrenado en escritura colaborativa encadenada, mientras que las otras modalidades muestran un rendimiento inferior.



**Figura 2.** Valoración global de los textos por parte del profesorado

En cuanto a la longitud de los textos, el grupo de escritura individual obtuvo una media de 66,7 palabras, mientras que el grupo de escritura encadenada alcanzó una media de 86,3 palabras.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo general profundizar en la utilidad de la escritura colaborativa en tareas desarrolladas bajo el enfoque AICLE en estudiantes de 6º de Educación Primaria.

Con respecto al primer objetivo específico, centrado en describir las características retóricas de los textos expositivos en inglés redactados individualmente, los resultados indican que el alumnado presenta necesidades formativas relevantes en su destreza escritora sobre temas de *Natural Science*. El análisis de los textos mediante una rúbrica reveló que, en más de la mitad de los casos, las introducciones carecían de objetivos claros, las ideas eran escasas y poco fundamentadas, y no se incluían conclusiones. En el ámbito gramatical, el 93,2% de los textos presentaron abundantes errores ortográficos y un uso limitado de conectores. Sin embargo, las dificultades con los tiempos verbales fueron menos frecuentes y más de la mitad de los textos incluían vocabulario técnico adecuado. Cabe destacar que algunos alumnos recurrieron a su lengua materna para suplir palabras desconocidas en inglés, un fenómeno coincidente con investigaciones sobre transferencia lingüística en el aprendizaje de segundas lenguas (Madrid y Corral, 2018).

En relación con el segundo objetivo, evaluar la contribución de la escritura colaborativa, se observó que esta metodología mejora significativamente la calidad de los textos en comparación con los elaborados individualmente. Los textos redactados en colaboración mostraron mejor organización de ideas, mayor coherencia y un uso más variado y correcto de las estructuras de las oraciones. Estos hallazgos coinciden con estudios recientes que destacan que la escritura encadenada mejora considerablemente las habilidades de redacción frente a las tareas individuales (Rahmawati y Nurlia, 2022). Además, el diálogo entre iguales se identificó como un factor clave, alineándose con investigaciones anteriores que destacan los beneficios de la interacción colaborativa para mejorar aspectos como la sintaxis, el vocabulario y la organización textual (García Mayo y Zeitler, 2017; Kim, 2008; Shehadeh, 2011; Wigglesworth y Storch, 2009). Sin embargo, estudios como el de Carr (2023) advierten que, en ausencia de apoyos estructurados, la colaboración puede generar dinámicas desiguales, donde un miembro asume un rol dominante y el otro participa de forma limitada. En este estudio, para mitigar estos problemas, se proporcionaron instrucciones claras y guiones colaborativos, aunque su efectividad varió entre los participantes. Algunos lograron mantener una interacción estructurada y dialógica, mientras que otros encontraron dificultades. Estos hallazgos subrayan la importancia de emplear herramientas que estructuren las interacciones y complementarlas con formación específica para estudiantes y docentes (Montanero y Madeira, 2019), promoviendo una “alfabetización dialógica” más profunda en el aula (Rojas-Drummond et al., 2017).

En cuanto al contenido lingüístico, se evidenció que, en contextos sin estructuras claras, las revisiones tienden a centrarse en aspectos mecánicos como la ortografía y la gramática, relegando mejoras significativas en coherencia y retórica (Aznárez-Mauleón et al., 2020). Esto refuerza la necesidad de combinar estrategias de escritura colaborativa

con recursos de apoyo, como guiones de planificación y recursos digitales, para optimizar la calidad de los textos y aumentar la motivación del alumnado (Morilla y García, 2019). En conclusión, los estudiantes de 6º de Educación Primaria que redactan textos en inglés de forma colaborativa alcanzan un desempeño superior respecto a los que escriben individualmente. No obstante, se requiere mayor entrenamiento en escritura colaborativa y el uso de apoyos estructurales que guíen la interacción, favoreciendo un aprendizaje más efectivo y equilibrado.

Por otra parte, los textos producidos individualmente fueron, en general, menos extensos que los creados en parejas, lo cual puede explicarse por el intercambio de ideas heterogéneas que facilita el diálogo colaborativo, permitiendo la construcción de textos más detallados. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que destacan cómo la interacción entre compañeros puede enriquecer la generación de ideas y fomentar una elaboración más precisa (García Mayo y Zeitler, 2017; Wigglesworth y Storch, 2009).

Respecto al tercer objetivo, los resultados muestran que el entrenamiento en escritura colaborativa no generó diferencias significativas entre la primera y la segunda versión de los textos. Aunque el alumnado entrenado en escritura encadenada mejoró ligeramente en criterios relacionados con el contenido, su desempeño en aspectos gramaticales disminuyó. En cambio, el alumnado que no recibió este entrenamiento empeoró en la mayoría de los criterios, tanto de contenido como gramaticales. Este comportamiento puede explicarse, en parte, por la producción de tres textos en un mismo día, lo que pudo provocar un descenso en el rendimiento debido al cansancio. Asimismo, la brevedad de la intervención podría haber limitado el impacto del entrenamiento. Estudios anteriores, como el de Martínez Agudo (2019), indican que las diferencias significativas entre alumnado del enfoque AICLE y del de EFL son más evidentes al finalizar la ESO, sugiriendo que los beneficios de este enfoque requieren mayor tiempo de práctica para consolidarse. En conclusión, el alumnado de Educación Primaria necesita entrenamientos prolongados en escritura colaborativa encadenada para que los efectos positivos se mantengan a largo plazo. Además, es necesario considerar estas limitaciones en futuras investigaciones para optimizar el diseño y la implementación de actividades basadas en este enfoque.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz-Mármol, G. (2018). Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL Methodology: Teachers' Facts and Opinions about the CLIL, *LACLIL*, 11(1), 39-64. <https://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1.3>
- Amat, A., Vallbona, A. y Martí, J. (2017, 5-8 de septiembre). *Percepciones de futuros maestros de infantil y primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en inglés*. X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Sevilla, España. <http://hdl.handle.net/10854/5454>
- Aznárez-Mauleón, M., López-Flamarique, M. y García del Real, I. (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. *Ocnos revista de estudios sobre lectura*, 19(3), 42-54. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2265](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2265)
- Carr, N. (2023). Feedback on Writing Through the Lens of Activity Theory: An Exploration of Changes to Peer-To-Peer Interactions. *Assessing Writing*, 56, 100.720. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100720>
- Clark, I.L. (2003). *Concepts in composition theory and practice in the teaching of writing*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J. y Fieg, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences - Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction, 41*, 23-31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>
- Elola, I. y Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology, 14*(3), 51-71.
- European Commission (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2017-edition>
- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair and individual work. *Journal of Second Language Writing, 21*(1), 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Fernández Dobao, A. y Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System, 41*(2), 365-378. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.002>
- García Mayo M.P. y Zeitler, N. (2017). Lexical language-related episodes in pair and small group work. *International Journal of English Studies, 17*(1), 61-82. <https://doi.org/10.6018/ijes/2017/1/255011>
- Gené Gil, M., Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. (2015). Development of EFL writing over three years in secondary education: CLIL and non-CLIL setting. *The Language Learning Journal, 43*(3), 286-303. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1053278>
- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing* (3<sup>rd</sup> ed.). Routledge.
- Jexenflicker, S. y Dalton-Puffer, C. (2010). The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit (Eds.). *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 169-190). John Benjamins.
- Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal, 92*, 114-130. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00690.x>
- Kuiken, F. y Vedder, I. (2002). The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language. *International Journal of Educational Research, 37*(3-4), 343-358. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00009-0](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00009-0)
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal, 1*, 30-41.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Madrid, D. y Corral, S. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE), 23*(76), 179-202.
- Martínez Agudo, J. de D. (2019). The impact of CLIL of English language competence in monolingual context: a longitudinal perspective. *The Language Learning Journal, 48*(1), 36-47. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610030>
- Mayo, A., Fernández, M., Montanero, M. y Martín, D. (2022). Co-evaluation of expositive texts in Primary Education: rubric vs comments. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 27*(17), 1-14.
- Montanero, M. y Madeira, M. L. (2019). Collaborative chain writing: effects on the narrative competence on primary school students. *Infancia y Aprendizaje, 42* (4), 915-951. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- Moreno de Diezmas, E.N. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies (IJES), 16* (2), 81-101. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/2/239611>
- Morilla, C. y García, B. (2019). Motivational Effects of Technological Resources in Bilingual Education Settings. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 9*(1), 88-116. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.3800>

- Mozaffari, S.H. (2017). Comparing student-selected and teacher-assigned pairs on collaborative writing. *Language Teaching Research*, 21(4), 496-516. <https://doi.org/10.1177/1362168816641703>
- Navés, T. y Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe (Eds.). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 30-54). Cambridge Scholars Publishing.
- Oakley, B., Felder, R.M., Brent, R. y Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2, 9-24.
- Pérez-Vidal, C. y Roquet, H. (2015). The linguistic impact of a CLIL science programme: an analysis measuring relative gains. *System*, 54, 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.004>
- Rahmawati, H. y Nurlia, R. (2022). The Success of Using a Chain Writing Method With Comic Strip to Teach Writing to Junior High School Students. *Journal of Development Research*, 6(2), 218-223. <https://doi.org/10.28926/jdr.v6i2.257>
- Ramos, M. del C. y Pavón, V. (2015). Developing Cooperative Learning through Tasks in Content and Language Integrated Learning. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(2), 136-166. <https://doi.org/10.17583/remie.2015.1429>
- Rodríguez, L. (2018). Prólogo. En M.I. Amor, M. Osuna y E. Pérez (Eds.). *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe* (pp. 11-13). Octaedro.
- Rojas-Drummond, S., Maine, F., Alarcón, M., Trigo, A.L., Barrera, M.J., Mazón, N., Vélez, M. y Hofmann, R. (2017). Dialogic Literacy: Talking, Reading and Writing Among Primary School Children. *Learning, Culture & Social Interaction*, 12, 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.005>
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.010>
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Storch, N. (2017). Implementing and assessing collaborative writing activities in EAP classes. En J. Bitchener, N. Storch y R. Wette (Eds.). *Teaching writing for academic purposes to multilingual students. Instructional approaches* (pp.130-44). Routledge.
- Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40-59. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000320>
- Strobl, C. (2014). Affordances of Web 2.0 technologies for collaborative advanced writing in a foreign language. *CALICO Journal*, 31(1), 1-18.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. Lantolf (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M., Kinnear, P. y Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language acquisition: An introduction through narratives*. Multilingual Matters.
- Szczesniak, A. y Muñoz, R. (2022). Teachers' perceptions of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in primary schools in Andalusia. *Porta Linguarum*, 37, 237-257. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.18414>
- Van Dijk, T. y Kintsch. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. Ediciones Paidós.
- Wigglesworth, G. y Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26, 445-466. <https://doi.org/10.1177/0265532209104670>

## ANEXO I. RÚBRICA PARA EVALUAR TEXTOS EXPOSITIVOS EN L2

Criterio	Niveles
1. Introducción	1. No hay introducción.
	2. Sólo se dice el tema.
	3. Se dice el tema, su importancia y el objetivo (o hay una pregunta).

	4. Se dice el tema, su importancia, el objetivo (o hay una pregunta) y los apartados de los que se va hablar; o bien, conocimientos previos para entenderlos.
2. Ideas	1. La información se entiende mal o tiene errores importantes.
	2. Hay sólo una idea explicada.
	3. Hay dos o más ideas, aunque no están todas bien explicadas o están desordenadas.
	4. Hay dos o más ideas bien explicadas y ordenadas.
3. Apoyos	1. Las ideas importantes no se explican con otras palabras.
	2. Las ideas importantes se explican con otras palabras.
	3. Las ideas importantes se explican con otras palabras y se ponen ejemplos.
	4. Las ideas importantes se explican con otras palabras, se ponen ejemplos y se relacionan con conocimientos previos (o algún tipo de apoyo).
4. Conclusión	1. No hay conclusión.
	2. Solo hay una despedida o repite alguna idea al final.
	3. Se resumen las ideas más importantes pero la conclusión no se entiende bien.
	4. Se resumen las ideas más importantes y la conclusión se entiende bien.
5. Ortografía	1. Hay muchas palabras escritas incorrectamente (más de 10) y las oraciones están mal puntuadas cada 75 palabras.
	2. Hay bastantes palabras escritas incorrectamente (entre 5 y 10) y mal puntuadas (p. e. demasiadas comas) cada 75 palabras.
	3. Hay pocas palabras escritas incorrectamente (menos de 5), pero algunas oraciones no están bien puntuadas con un texto de 75 palabras.
	4. No hay casi ninguna palabra mal escrita (0 ó 1) y las oraciones están bien puntuadas en un texto de 75 palabras.
6. Tiempos verbales	1. Hay bastantes oraciones en las que no se utilizan correctamente el presente y el pasado simple.
	2. Usa correctamente el presente simple, pero tiene dificultades en el uso del pasado simple.
	3. Casi siempre, usa ambos tiempos verbales (pasado y presente simple) correctamente.
	4. Usa el presente y el pasado simple correctamente a lo largo de todo el texto.
7. Estructura de oraciones	1. La mayoría de las oraciones no se entienden bien porque están mal construidas (no cumplen con la estructura básica sujeto + verbo + complementos).
	2. Algunas oraciones no se entienden bien porque están mal construidas.
	3. La mayoría se entienden bien porque usa la estructura básica (sujeto + verbo + complementos), pero algunas no incluyen el sujeto de forma explícita.
	4. Todas las oraciones se entienden bien y están bien construidas.
8. Vocabulario	1. Apenas utiliza vocabulario específico del tema del texto (language of learning) y lenguaje semitécnico (language for learning)
	2. Utiliza poco vocabulario específico del tema que se está tratando (language of learning) y del lenguaje semi-técnico (language for learning) o lo emplea con poca precisión
	3. Usa correctamente bastante vocabulario específico del tema a tratar (language of learning) y vocabulario semi-técnico (language for learning) aunque no muy variado (en ocasiones se repite en exceso).
	4. Incluye un vocabulario muy variado sobre el tema (language of learning) y vocabulario semi-técnico (language for learning).
9. Conectores	1. No se usan conectores para hilar ideas o no se usan de manera adecuada (p.e. “on the other hand” para expresar una idea nueva, pero no contraria).
	2. Utiliza pocos conectores y no siempre son usados correctamente.
	3. Utiliza correctamente bastantes conectores, aunque en ocasiones, de manera repetitiva.
	4. Incluye una variedad amplia de conectores.