



UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

**Máster Universitario en Profesorado de Educación  
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanza de Idiomas**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Diseño de una secuencia didáctica sobre los  
textos explicativos

TRABAJO MONOGRÁFICO ORIENTADO A LA MEJORA  
EDUCATIVA

**Autor:** Juan Francisco Reyes Montero.

**Tutor:** Manuel Francisco Romero Oliva.

**Especialidad:** Lengua Española y Literatura.

CONVOCATORIA DE JUNIO  
CURSO ACADÉMICO 2015-2016

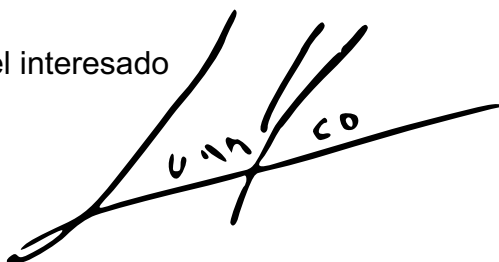
**DECLARACIÓN PERSONAL PARA LA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO  
FIN DE MÁSTER**

D. Juan Francisco Reyes Montero con DNI 48976690F estudiante del Máster Oficial en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, autor del Trabajo Fin de Máster titulado: *Diseño de una secuencia didáctica sobre los textos explicativos.*

**Declara** que se trata de un trabajo propio, original e inédito. Asimismo declara saber que el plagio puede conllevar, además de penalización en la evaluación y calificación del trabajo, las medidas administrativas y disciplinarias que la Comisión Académica del Máster determine en el marco de la normativa vigente de la Universidad de Cádiz.

Puerto Real, 16 de junio de 2016

Firma del interesado



Fdo. Juan Francisco Reyes Montero

## ÍNDICE

<b>LISTADO DE SIGLAS .....</b>	<b>1</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>2</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>2</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>2. REFERENTES TEÓRICOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA DESARROLLADA .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1. Fundamentos epistemológicos .....</b>	<b>5</b>
2.1.1. La competencia comunicativa .....	5
2.1.2. Las destrezas comunicativas.....	6
2.1.3. Los textos explicativos .....	6
<b>2.2. Dificultades de aprendizaje.....</b>	<b>8</b>
2.2.2. La educación lingüística en los libros de texto.....	8
2.2.3. Problemas motivacionales del alumnado.....	9
<b>2.3. Fundamentos didácticos .....</b>	<b>10</b>
2.3.1. El texto como unidad de trabajo .....	10
2.3.2. El papel de la gramática en la educación lingüística.....	12
2.3.3. El enfoque por tareas .....	14
2.3.4. El aprendizaje cooperativo .....	15
2.3.5. La evaluación como motor del aprendizaje .....	16
<b>3. PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA MEJORADA.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1. Justificación del sentido de la secuencia didáctica mejorada.....</b>	<b>17</b>
<b>3.2. Secuencia didáctica mejorada.....</b>	<b>20</b>
3.2.1. Contenidos.....	20
3.2.2. Competencias básicas.....	21
3.2.3. Objetivos.....	23
3.2.4. Metodología .....	23
<b>3.3. Propuesta de actividades.....</b>	<b>26</b>
<b>3.4. Propuesta de evaluación.....</b>	<b>35</b>
<b>4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA LA FUTURA FORMACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>36</b>
<b>4.1. Valoración crítica de lo que aporta la propuesta presentada.....</b>	<b>36</b>

4.2. Valoración de posibles nuevas mejoras .....	38
4.3. Valoración de necesidades futuras de formación como docente .....	39
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>41</b>
<b>ANEXO 1: DISEÑO BÁSICO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DESARROLLADA EN LAS PRÁCTICAS .....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXO 2: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA .....</b>	<b>48</b>
<b>ANEXO 3: CUADERNILLO DE ACTIVIDADES.....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXO 4: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN .....</b>	<b>60</b>



## LISTADO DE SIGLAS

AA= Competencia para aprender a aprender.

AIP= Competencia en autonomía e iniciativa personal.

CDTI= Competencia digital y en el tratamiento de la información.

CL= Competencia en comunicación lingüística.

CSC=Competencia social y ciudadana.

LOE= Ley Orgánica de Educación.

MCER= Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

RD= Real Decreto.

## RESUMEN

A pesar de lo establecido en la normativa educativa en vigor, la educación lingüística en los libros de texto sigue sin asumir verdaderamente el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. El presente Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo la propuesta de una secuencia didáctica mejorada respecto a la unidad didáctica desarrollada en el período de prácticas en el curso 2º de ESO, cuyo núcleo temático central era los textos explicativos. Para ello, se partirá del análisis de la unidad didáctica del libro de texto con un doble fin: identificar las deficiencias presentes, así como sus causas, y orientar la innovación hacia la solución de estas.

**Palabras clave:** textos explicativos, secuencia didáctica mejorada, innovación.

## ZUSAMMENFASSUNG

Ungeachtet der Bestimmungen in den geltenden Bildungsstandards hat sich die Spracherziehung in den Lehrbüchern das Ziel, die Kommunikationskompetenz unserer Schüler/innen zu entwickeln, noch nicht vollständig zu eigen gemacht. Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, einen Verbesserungsvorschlag zu der im Laufe des Praktikums in der zweiten Klasse der ESO abgehaltenen Unterrichtseinheit mit dem thematischen Schwerpunkt der erklärenden Texte zu unterbreiten. Den Ausgangspunkt bildet die Analyse der Unterrichtseinheit des Lehrbuches, um einerseits die vorhandenen Schwächen sowie ihre Ursachen auszumachen und andererseits die Innovation zu deren Behebung hinzuführen.

**Schlüsselwörter:** erklärenden Texte, Verbesserungsvorschlag, Innovation.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante el desarrollo de las prácticas, se detectaron problemas de cohesión y de adecuación entre los diferentes contenidos del libro de texto utilizado en clase. Por esta razón, en el presente Trabajo Fin de Máster se presentará una propuesta didáctica como mejora de la unidad didáctica desarrollada en 2º de ESO durante el período de prácticas, cuyo núcleo principal era los textos explicativos.

La importancia de conocer y dominar los textos explicativos reside sobre todo en el ámbito académico. En efecto, a lo largo de su vida académica, los alumnos tendrán que realizar exposiciones explicando conceptos, ideas, procedimientos, etc., de diferentes fenómenos y acontecimientos, de ahí que conocer y dominar este género textual en su modalidad oral resultará clave para el éxito en este ámbito. También, dada su relevancia, tendrán que saber dominar los textos explicativos propios de la modalidad escrita, como los exámenes, los trabajos académicos, los manuales escolares, las entradas enciclopédicas, los tratados científicos o los artículos de divulgación científica, los cuales conforman gran parte de la vida académica de un estudiante en todas sus etapas.

Desde el punto de vista curricular, la LOE (marco en el que se inserta esta unidad didáctica mejorada), mediante el Real Decreto 1631/2006 (en adelante, RD), establece los contenidos de la educación lingüística, el marco en que se inserta el núcleo temático objeto de la unidad didáctica, en tres grandes bloques, dos reservados a las destrezas y uno al conocimiento de la lengua<sup>1</sup>: en el bloque dedicado a hablar, escuchar y conversar, uno de los contenidos es la «presentación de informaciones de forma ordenada y clara, previamente

---

<sup>1</sup> La ORDEN de 10-8-2007 (BOJA 30-8-2007), que complementa y completa el Real Decreto 1631/2006, prevé los siguientes núcleos de destrezas básicas para el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria andaluza (p. 48): «1. ¿Qué y cómo escuchar?», «2. ¿Qué y cómo hablar?», «3. ¿Qué y cómo leer?» y «4. ¿Qué y cómo escribir?». Desde el punto de vista del contenido, en el caso de los textos explicativos no aporta nada.

preparadas, sobre temas de interés del alumnado» (RD 1631, 2006, p. 735), además de la comprensión de textos orales de ámbito académico; en el bloque dedicado a leer y escribir, se incluye entre los contenidos la «comprensión de textos escritos de ámbito académico» (p. 735), así como su composición; por último, en el bloque dedicado al conocimiento de la lengua, los contenidos relacionados directamente con los textos expositivos son «la identificación e uso de [...] conectores textuales» (p. 735), «el uso de procedimientos para componer enunciados con un estilo cohesionado» (p. 735) y «el conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas» (p. 735).

En cuanto a las competencias básicas, el centro temático está vinculado estrechamente con la competencia en comunicación lingüística, pero no será la única. En efecto, conocer y saber utilizar este tipo de textos exigirá poner en práctica la competencia en tratamiento de la información y competencia digital, en concreto, en cuanto a «búsqueda y selección relevante de acuerdo con diferentes necesidades» (RD 1631, 2006, p. 732), competencia para aprender a aprender (realizar técnicas de estudio que posibiliten el aprendizaje y seguir instrucciones o pautas para adquirir habilidades lingüísticas), competencia en autonomía e iniciativa personal (realizar trabajos orales o escritos con seguridad y confianza en sí mismo para alcanzar determinadas metas) y competencia social y ciudadana, ya que los alumnos tendrán que utilizar «un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas» (p. 732).

La estructura de este Trabajo Fin de Máster será la siguiente: en primer lugar, se expondrán los referentes teóricos que sustentarán y orientarán la propuesta de innovación. En segundo lugar, se presentará la secuencia didáctica mejorada, que abarca desde la programación de los contenidos, así como las tareas a realizar, hasta la evaluación, tanto formativa como final. También se explicará en este apartado el sentido de la innovación propuesta y de dónde parte. Cerrará el presente trabajo un apartado de conclusiones e implicaciones educativas para la futura formación docente.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA DESARROLLADA

### 2.1. Fundamentos epistemológicos

#### 2.1.1. La competencia comunicativa

Tanto el RD 1631/2006 como la ORDEN de 10-8-2007 establecen que el objetivo de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en Secundaria es el desarrollo de la competencia comunicativa, definida esta como «un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales» (RD 1631, 2006, p. 730). Este objetivo es compartido con otras materias lingüísticas como Inglés, lo cual revela que tiene su origen en la enseñanza de lenguas. En efecto, muchos de los principios tienen el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002) como fuente de inspiración. Cenoz Iragui (2004) señala que el concepto de competencia comunicativa surgió de la mano de Hymes en los años 70 a partir del concepto chomskiano de competencia dentro de la gramática generativa, nutriéndose posteriormente de diferentes teorías de la antropología y la sociolingüística, y convirtiéndose en un concepto de carácter interdisciplinar.

En efecto, dentro de los contenidos que se establecen para el currículo de secundaria, pueden distinguirse aportaciones no solo de la gramática, sino también de otras disciplinas como la pragmática, la lingüística del texto o la semántica. El RD 1631/2006 (p. 730) señala para la competencia comunicativa los siguientes componentes:

- los principios y normas sociales que presiden los intercambios;
- las formas convencionales que presentan los textos en nuestra cultura;
- los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado;
- las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables;

- las normas ortográficas.

### 2.1.2. Las destrezas comunicativas

Las destrezas o habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir, interactuar y mediar) constituyen el eje del desarrollo de la competencia comunicativa. El RD 1631/2006 y la ORDEN de 10-8-2007 establecen que a la asignatura Lengua Castellana y Literatura le corresponde el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Cassany, Luna y Sanz (1997) subrayan que «la comunicación ocupa el 80% del tiempo total de los seres humanos» (p. 97) y que esta se distribuye porcentualmente en los siguientes términos:



**Figura 1.** Distribución de la comunicación entre las diferentes destrezas.

Estos porcentajes varían en la actualidad debido a la penetración de las redes sociales, la prensa digital, los blogs y los programas de mensajería instantánea, pero, no obstante, muestran la importancia de las destrezas orales en la comunicación. Esta importancia, sin embargo, no encuentra siempre correspondencia en los libros de texto de Secundaria, como se verá más adelante.

### 2.1.3. Los textos explicativos

Un texto explicativo, de acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), «se define por su intención de hacer comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento». Los textos explicativos parten del supuesto de la existencia de información (Calsamiglia y Tusón, 2007), por lo que los alumnos

tendrán que buscar información (la cual se presupone objetiva y veraz) antes de poder transmitir conocimiento. Los textos explicativos, como modo de organización del discurso, forman parte de la competencia discursiva y suelen combinarse con secuencias descriptivas y argumentativas (Calsamiglia y Tusón, 2007). En cuanto a la estructura, Adam (1990, p.117) plantea el siguiente esquema prototípico:



**Figura 2.** Esquema prototípico de los textos explicativos.

En la fase de pregunta, se plantea el problema o cuestión; en la fase resolutive, se da una respuesta explicativa al problema; en la fase de conclusión, la respuesta desemboca en una conclusión, que suele ser «una síntesis de lo explicado, junto a una evaluación y una contextualización» (Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 300). Álvarez Angulo (1996, p. 35) señala que hay varios subtipos: definición-descripción, clasificación-colección, comparación y contraste, problema-solución, pregunta-respuesta y causa-consecuencia. Para dominar esta tipología textual, por lo tanto, los alumnos deberán conocer y usar diferentes estrategias discursivas como la definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, o la citación.

En cuanto a sus marcas textuales, es decir, aquellos «indicadores característicos (que no exclusivos) [...] importantes para poder entender (y producir) [...] textos» (Álvarez Angulo 2001, p. 23), predomina el presente de indicativo, las oraciones impersonales, el orden de palabras estable, la precisión léxica y el uso de marcadores discursivos (sobre todo estructuradores de la información, de reformulación y de concreción).

## **2.2. Dificultades de aprendizaje**

### **2.2.1. El excesivo aferramiento al libro de texto**

El libro de texto constituye una de las causas principales de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de nuestra cultura escolar, constituye la herramienta principal, tanto para el profesor como para el alumno, con la que abordar los contenidos curriculares de cada materia. Es una herramienta que selecciona, secuencia y ordena en unidades los contenidos, objetivos, actividades, evaluación, etc. de un curso en una determinada materia. De acuerdo con Parcerisa Aran (2007) «los libros de texto en muchas ocasiones se convierten en depositarios de la función docente, siendo determinantes en las decisiones sobre lo que se enseña y sobre cómo se enseña en la escuela» (p. 8). Este último aspecto es uno de los más controvertidos en los libros de texto, ya que la total dependencia de este a la hora de llevar a cabo la actuación docente comporta un aprendizaje totalmente descontextualizado y no significativo, enfocado a una mera transmisión y aprendizaje de contenidos. Además, acarrea la desprofesionalización, como señala al respecto López Hernández (2007):

Subordinar el desarrollo de la tarea docente al libro de texto constituye un elemento de desprofesionalización. Los profesores piensan que el texto debe adecuarse a los instrumentos de planificación de la enseñanza: proyecto curricular, programaciones, etc., pero posteriormente reconocen que, en la mayor parte de los casos, es el libro de texto el que rige la vida de la clase.

En definitiva, es importante que el docente utilice y adapte el libro de texto (o supla sus carencias) teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y el contexto de enseñanza aprendizaje, en vez de realizar el proceso inverso.

### **2.2.2. La educación lingüística en los libros de texto**

Los problemas del uso del libro de texto provienen en gran parte del programa y el enfoque que contienen. Como sostiene Carlos Lomas (2004), «los programas



de enseñanza [...] que albergan los libros de texto han sido un fiel reflejo de una educación lingüística en la que la morfología, la sintaxis y el léxico ocupaban casi todo el tiempo en las aulas» (p. 7). En consecuencia, de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1997, p. 14), «si observamos las clases de lengua [...] veremos que una buena parte del tiempo que se emplea en ellas está dedicado al estudio y la práctica de la normativa [...] y muy poco trabajo o nada de expresión oral». En efecto, como sostiene Jiménez Fernández (2011), la educación lingüística en los libros de texto está más orientada hacia el conocimiento de contenidos académicos que hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que una actuación docente basada exclusivamente en el libro de texto, conlleva un enfoque formal más que un enfoque comunicativo, lo que constituirá un problema de aprendizaje para los alumnos, ya que el objetivo de este enfoque no es mejorar las destrezas de los alumnos, sino conocer la lengua, lo cual no incide directamente en el desarrollo y mejora de la competencia comunicativa, ya que los contenidos gramaticales no están vinculados a los usos de la lengua, como constatan los estudios anteriormente citados y las producciones de los alumnos en el período de prácticas. Si bien es cierto que en la actualidad los libros de texto incorporan las tipologías textuales, el enfoque sigue siendo el mismo, con lo cual los alumnos conocen la estructura de las tipologías textuales y saben reconocerlas y distinguirlas, pero no saben llevarlas a cabo correctamente, sobre todo porque el resto de contenidos no están cohesionados ni son coherentes con la tipología textual en cuestión, ya que, por otra parte, tampoco tienen como objetivo practicar y potenciar las microhabilidades que conllevan las tipologías textuales.

### 2.2.3. Problemas motivacionales del alumnado

Sobre este aspecto, Mingorance Muley (2010) señala lo siguiente: «es difícil encontrarse con un grupo de alumnos predispuestos a trabajar, realizando todas las tareas que se les mande [...] y que atiendan a las explicaciones y luego repasen éstas en su tiempo libre para consolidarlas» (p. 2). Ante esta situación, el docente debe ser capaz de motivar a sus estudiantes y mantener tal motivación durante el proceso de aprendizaje, ya que la constante falta de motivación supone un obstáculo y un serio problema para el aprendizaje.

Martínez-Salanova (s.f.) señala tres objetivos que debe cumplir un docente para que sea motivador: «suscitar el interés, dirigir y mantener el esfuerzo y lograr el objetivo de aprendizaje prefijado».

En cuanto a los alumnos, Alonso Tapia (2005) señala los tres factores que influyen en la motivación de los estudiantes:

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone.
- Las posibilidades que piensan que tienen para superar las dificultades de lo que se propone.
- El tiempo y esfuerzo que consideran que van a tener que emplear para lograr lo que se propone.

Aplicado, pues, a la didáctica y al papel de la educación lingüística, esta debe ser útil y atractiva para los alumnos, que suponga un reto pero asumible, y que el tiempo y el esfuerzo que tengan que emplear sea adecuado.

## **2.3. Fundamentos didácticos**

### **2.3.1. El texto como unidad de trabajo**

El RD 1631/2006 establece que la educación lingüística es «la capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social» (p. 730). Nos comunicamos a través de textos (Dolz Mestre, *et al.*, 2013), por lo tanto, el texto será la unidad básica para el desarrollo de las competencias comunicativas, como proponen Dolz Mestre, *et al.* (2013) y Camps (2003). Dolz Mestre, *et al.* (2013) señalan que los géneros textuales, «reconocidos e identificados socialmente» (p. 29), constituyen «la puerta de entrada a las “formas del decir” que se nos transmiten a lo largo del tiempo» (p. 30). Como herramienta didáctica destacan su carácter matricial y generador de actividades y acciones lingüísticas, así como su capacidad para organizar contenidos y objetivos.

La producción de textos exige procesos de planificación, generación de ideas, textualización y revisión, por lo que, para las composiciones escritas de los textos expositivos (las cuales serán luego expuestas oralmente) se seguirá la siguiente secuenciación propuesta por Dolz Mestre, *et al.* (2013, p. 9):

Contextualización	Elaboración	Planificación	Textualización	Relectura
Adaptarse a las situaciones de comunicación.	Tratamiento de contenidos temáticos.	Organizar el texto en partes.	Utilizar los recursos de la lengua.	Revisión, reescritura del texto.

**Tabla 1.** El proceso de producción escrita.

Por otro lado, el proceso lector, que constituye el primer paso hacia la producción de textos, exige procesos de decodificación, comprensión e inferencia (Romero Oliva, 2009), por tanto, para el proceso de recepción, se partirá de la propuesta de Romero Oliva y Jiménez Fernández (2016, p. 350):

Acciones didácticas	Procesos de actuación docente
1) Anticipar	Plantearles los objetivos de la actividad a los alumnos en un contexto que los acerquen a núcleos de interés propios de sus conocimientos y actitudes.
2) Activar	Activar el documento y verificar la recepción: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pautas para decodificar.</li> <li>- Actividades de comprensión.</li> </ul>
3) Dinamizar	Trabajar el texto desde los conocimientos, experiencias e ideas previas de los estudiantes desde dos posibles planteamientos: uno, empleando el texto para desarrollar una conversación de aula que nos sirva para generar ideas de cara a la actividad final; o, dos, profundizar los aspectos lingüísticos del texto de cara al análisis de sus características.

4) Desarrollar una tarea	Plantear una tarea final como actividad de síntesis y ampliación de los contenidos desarrollados durante el proceso didáctico.
--------------------------	--

**Tabla 2.** El proceso lectoescritor.

### 2.3.2. El papel de la gramática en la educación lingüística

La enseñanza de la gramática, de acuerdo con Fontich Vicens (2013, p. 2), es imprescindible en cuatro ámbitos:

La composición escrita y la expresión oral formal en primeras lenguas; la adquisición de nuevas lenguas y el contraste interlingüístico [...]; la ortografía y aquellos aspectos normativos ligados a la oración y a la relación de las palabras en el texto; y finalmente la cultura general que tenemos que esperar de cualquier ciudadano escolarizado.

El RD 1631/2006 señala que el saber gramatical debe estar interrelacionado con los bloques dedicados a las destrezas, de ahí que en la secuencia didáctica mejorada el papel de la gramática será el de identificar, reflexionar y mejorar el uso de las marcas discursivas en los textos explicativos (con especial atención a los marcadores discursivos y al uso de los tiempos presentes). La reflexión gramatical se llevará a cabo dentro de las pautas de trabajo formuladas por Romero Oliva y Jiménez Fernández (2016, p. 356):

	Intención didáctica	Pautas de actuación	Dinámicas de aula
1º	Reflexionar sobre la intención del texto y el uso social en situaciones cotidianas.	Trabajar el texto desde las ideas previas y experiencias de los alumnos.	- Debate en gran grupo partiendo de preguntas dirigidas. - Actividades exploratorias.
2º	Clasificar y generalizar el	Ofrecer otros modelos y variables de esa	- En pequeños grupos, indagar

	concepto e intención de cada texto.	tipología textual para ampliar su concepción inicial.	sobre el concepto y las variables textuales mediante equipos de aprendizaje.
3º	Desarrollar la competencia gramatical desde la reflexión metalingüística.	Realizar actividades de reflexión metalingüística y textual relacionadas con la tipología.	- Actividades individuales y grupales referidas al léxico, la frase, la ortografía y la estructura textual.
4º	Activar los contenidos gramaticales que se han desarrollado en todo proceso.	Crear textos pautados a partir de situaciones generadas.	- Planificación de escrito. - Redacción del texto. - Revisión gramatical.

**Tabla 3.** Pautas de trabajo para la reflexión metalingüística del texto.

Para abordar los elementos gramaticales, se utilizará la siguiente secuenciación didáctica propuesta por Corral Esteve (2010, p. 301-302):

- Fase de sensibilización: se trata de que los alumnos presten atención a la importancia de aquellas unidades que van a aprender.
- Fase de reconocimiento: el objetivo de esta fase es que el alumno sea capaz de reconocer las unidades.
- Fase de focalización: en esta fase se reflexiona sobre la unidad lingüística.
- Fase de puesta en práctica: tendrá como finalidad que el alumno ponga en práctica la unidad lingüística aprendida.

### 2.3.3. El enfoque por tareas

Para la secuencia didáctica mejorada se adoptará un enfoque por tareas, el cual, de acuerdo con Sheila Estaire (2011), «permite prestar atención a tres aspectos [...] cruciales para el aprendizaje» (p. 3):

- crear oportunidades de participación en situaciones de comunicación reales;
- otorgar un papel primordial a la comprensión o expresión de significados en estas situaciones de comunicación;
- prestar atención a la forma durante la comunicación.

El enfoque por tareas es una derivación de los años 80 del enfoque comunicativo que se está aplicando en la actualidad en el aprendizaje de segundas lenguas, pero es también aplicable a la L1 o lengua materna, como constatan diferentes estudios basados en experiencias (Gil Peña, 1999; Fernández Martín, 2008). Una tarea, como señala el MCER (2002, p. 9), «se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo».

Etaire (2011) diferencia entre dos tipos de tareas: tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico. En las tareas de comunicación, los alumnos utilizan sus destrezas en diferentes situaciones de comunicación; en las tareas de apoyo lingüístico, «los alumnos desarrollan los contenidos lingüísticos determinados por las tareas de comunicación y actúan como soporte de éstas» (p. 6). Las primeras están enfocadas hacia la fluidez y el significado, mientras que las segundas en la forma y en la corrección lingüística.

Las tareas de apoyo lingüístico cuentan con cuatro modalidades (Etaire, 2011), cada una con una función propia:

### Tareas de apoyo lingüístico dentro del desarrollo de la unidad didáctica

Modalidad 1 – atención a aspectos formales que acompañan a las tareas de comunicación como parte de la unidad didáctica.

Como parte de las tareas de comunicación de la unidad didáctica:

Modalidad 2 – atención a aspectos formales en las fases de pre y post-tarea de las tareas de comunicación.

Modalidad 3 – atención incidental a la forma durante las tareas de comunicación y cualquier otro episodio de comunicación en el aula.

### Tareas de apoyo lingüístico complementarias a la unidad didáctica

Modalidad 4 – atención a aspectos formales a través de tareas de apoyo lingüístico en un programa complementario.

**Tabla 4.** Distribución de las cuatro modalidades según la función dentro de la estructura de una unidad didáctica o curso.

En la secuencia didáctica se utilizarán las modalidades 1, 2 y 4, ya que la 3ª no se programa con antelación. La modalidad 4 serán las tareas complementarias que se utilizarán como medidas de atención a la diversidad.

#### 2.3.4. El aprendizaje cooperativo

Un componente esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa es el aprendizaje cooperativo, ya que promueve la comunicación e interacción entre los estudiantes. Además, de acuerdo con Trujillo Sáez (2002, p. 5), «el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo van de la mano en el aula para que haya una presencia efectiva de *input* y *output* lingüístico». Los estudios recientes sobre el aprendizaje cooperativo coinciden en destacar como característica principal (y esencial) la interdependencia positiva entre los miembros del grupo, en otras palabras, que los unos se necesiten a los otros para cumplir con los objetivos marcados. De acuerdo con Domingo Peña (2008), sin una meta en

común, no existe interdependencia positiva. Este autor, además de ese requisito, señala otros dos más para que el aprendizaje cooperativo funcione correctamente, a saber, «ser un grupo estructurado (con roles) con unos objetivos claros, conocidos y compartidos por todos» (p. 235) y «que exista un coordinador que asuma el liderazgo institucional del grupo (este es un cargo que puede ser electo, por rotación, por designación u otros) y que sea aceptado por todos» (p. 235).

### 2.3.5. La evaluación como motor del aprendizaje

La evaluación, como señala Puig (2008, p. 84), «es un término amplio que implica un proceso de recogida de información sobre los conocimientos y actuaciones de los aprendientes con el fin de tomar decisiones». Es por esto que la evaluación puede aplicarse al inicio, durante el proceso y al final. Esta autora sostiene que la evaluación debe estar relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo y ser un medio en vez de un fin. La evaluación, pues, debe constituir un motor de aprendizaje, más que un fin del mismo. Para una evaluación centrada en el aprendizaje, Figueras y Puig (2013) señalan cinco estrategias:

1. Tener claros los objetivos de aprendizaje.
2. Construir entornos de aprendizaje eficaces.
3. Proporcionar una retroalimentación.
4. Coevaluación.
5. Promover que los aprendientes sean conscientes y responsables de su aprendizaje.

Este tipo de evaluación, nacida en el seno del enfoque comunicativo, promueve los principios de este, a saber, la autonomía del alumno, la adaptación a las necesidades de los estudiantes, retroalimentación, etc. Por todo lo mencionado, la convierten en la evaluación más adapta al marco didáctico en el que se inserta. La evaluación, entendida de esta forma, tiene, como apunta Lorente Muñoz (2011, p. 111) «un carácter formativo, regulador y orientador de la actividad educativa, al proporcionar una información constante que permita mejorar tanto



los procesos como los resultados de la intervención educativa». A esto se le añade que una evaluación, entendida como motor del aprendizaje, mejora la motivación de los alumnos, ya que estos no la perciben únicamente como una calificación, sino como un medio para comprobar en qué punto se encuentran de su aprendizaje y proseguir y mejorar a partir de ahí. La evaluación debe ser tanto por parte del profesorado como del alumnado, sobre todo, como señala al respecto Lorente Muñoz (2011), cuando los alumnos construyen y crean aprendizaje, ya que su opinión ayudará a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la actuación docente.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, Lorente Muñoz (2011) señala tres: la observación por medio de listas de control, escalas de observación, etc., el análisis de documentos creados por los estudiantes y la interrogación o examen. Por su parte, Figueras y Puig (2013), debido a que es una evaluación centrada en el aprendizaje de lenguas, apuestan principalmente por listas de control basados en los descriptores que señala el MCER, además de entrevistas, encuestas y cuestionarios, portfolios, diarios, etc.

### 3. PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA MEJORADA

#### **3.1. Justificación del sentido de la secuencia didáctica mejorada**

La innovación es definida por Rimari Arias como «una realización motivada desde fuera o dentro de la escuela que tiene la intención de cambio, transformación o mejora de la realidad existente en la cual la actividad creativa entra en juego» (1996, p. 3). En el caso de la presente innovación, fue motivada por un problema detectado durante el desarrollo de la unidad didáctica en el período de prácticas y tras la posterior reflexión durante la redacción de la memoria: los contenidos del libro de texto correspondientes a la educación lingüística no estaban cohesionados ni eran adecuados.

Entre los principios que orientan el proceso de innovación, Rimari Arias destaca la investigación «como eje del proceso de innovación» (1996, p.5). La secuencia didáctica mejorada, pues, partirá precisamente de los resultados de una

investigación. La investigación se ha realizado sobre el libro de texto, ya que, como apunta Gimeno Sacristán (1988, p. 187):

En la medida en que los materiales son depositarios de la capacidad de estructurar el contenido y los procesos educativos, hemos de ser conscientes de las dificultades que encontrará cualquier proyecto de mejora de la enseñanza que no pase por alterar esos mecanismos o por la mejora de la calidad de esos materiales.

Si bien es cierto que la cita es antigua, en la actualidad sigue siendo válida, ya que los libros de textos han cambiado en forma pero no tanto en contenidos. En los referentes teóricos, dentro de las dificultades de aprendizaje, se señaló la influencia del libro de texto en la actuación docente. En el caso de la unidad didáctica desarrollada, el libro de texto condicionó en gran medida la actuación docente como puede verse en el esquema de la unidad didáctica desarrollada en el período de prácticas (véase *ANEXO 1*), ya que se siguieron los contenidos marcados por este y la programación correspondiente a tal unidad. Por ello, la propuesta de innovación parte de los resultados de un análisis a la didáctica de la gramática de la unidad del libro de texto desarrollada en el período de prácticas. El libro de texto corresponde a la editorial ANAYA y es la edición de 2008. El instrumento para la recogida de datos ha sido la rúbrica que proponen Romero Oliva y Jiménez Fernández (2016, pp. 356-357, véase *ANEXO 2*). El objetivo de este análisis es el de comprobar si la educación lingüística, más concretamente el conocimiento de la lengua, cumple o no con los objetivos que establece la RD. Los resultados han sido los siguientes:

- Las actividades están totalmente descontextualizadas, con lo cual no se produce un aprendizaje significativo.
- Las actividades no facilitan la construcción del aprendizaje, sino que promueve un aprendizaje mecanicista.
- No se ofrecen contextos relevantes ni interesantes.
- No incluye ninguna actividad cooperativa.
- Presentan grados de dificultad ajustados y progresivos.

- Las actividades están orientadas a las habilidades comunicativas escritas, solo la actividad de exposición de un tema está orientada específicamente a las destrezas orales.
- La mayoría de contenidos son de tipo conceptual.
- No se trabaja el nivel fonético.
- Se trabajan los niveles morfosintáctico, léxico-semántico y textual.
- Se trabaja el plano de la ortografía.
- Las actividades se basan, en su mayoría, en un enfoque formal.
- Las preguntas suelen ser cerradas y de comprobación, solo algunas de las actividades de la lectura inicial admiten diferentes tipos de respuesta y fomentan la participación de todos.
- No se fomenta la autoevaluación.

Como puede verse, no se cumplen. El objetivo de esta secuencia didáctica será, pues, el de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante sus destrezas, partiendo del texto explicativo. Para ello, la propuesta de innovación consistirá en una secuencia didáctica cuyo pilar fundamental será la elaboración de un cuadernillo para los alumnos, con el fin de solventar las carencias del libro de texto. En él, se introducirán una serie de cambios con respecto al libro de texto necesarios para llevar a cabo con éxito la innovación, los cuales se detallan a continuación:

- El texto explicativo como unidad de trabajo.
- Reflexión gramatical basada en una gramática pedagógica e interrelacionada con las destrezas comunicativas.
- Aprendizaje contextualizado, significativo y por descubrimiento.
- Aprendizaje cooperativo con un objetivo en común (interdependencia positiva).
- Enfoque por tareas.
- Tareas complementarias como medidas de atención a la diversidad.
- Evaluación como potenciación del aprendizaje.
- Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Debido a los límites de extensión que se establecen para este trabajo, la secuencia didáctica se centrará únicamente en la educación lingüística, dejando la educación literaria para una hipotética unidad didáctica basada en la misma.

La propuesta de innovación se inserta en un contexto socioeconómico medio-bajo, el cual afecta directamente al clima de clase: muchos de los estudiantes no quieren estudiar y se dedican a molestar a los compañeros; otros, aun queriendo estudiar, tienen muchos problemas familiares y eso les afecta tanto al estudio como a su comportamiento. En cuanto al centro, las aulas están desprovistas de medios tecnológicos como proyector o pizarra digital, y solo el Aula de Informática y la de Ambientales cuentan con medios tecnológicos (la primera con ordenadores y la segunda con pizarra digital). Estas dos aulas hay que reservarlas previamente, aunque el grupo-clase donde se desarrollará esta secuencia didáctica tiene reservada el Aula de Informática todos los martes. 2º de ESO cuenta con 5 horas semanales de Lengua Castellana y Literatura, es un grupo con un gran índice de suspensos y de entre los 29 alumnos hay 2 con NEE: una alumna de altas capacidades y otro con dislexia.

### **3.2. Secuencia didáctica mejorada**

#### 3.2.1. Contenidos

Los contenidos lingüísticos y gramaticales que se presentan a continuación han sido elegidos siguiendo los bloques y las indicaciones del RD y de acuerdo con las características de los textos explicativos, intentando, con ello, conseguir una mejor conexión entre instrucción de la gramática, construcción del saber gramatical y uso de la lengua de la que se encontraba en el libro de texto. La decisión de incluir como contenido «la búsqueda y selección de información» obedece a la necesidad e importancia de este contenido en la fase inicial del proceso de producción escrita.

Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar:

- Comprensión de textos orales explicativos.

- Presentación de informaciones de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre temas de interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico.

#### Bloque 2. Leer y escribir:

- Comprensión de textos explicativos.
- Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y de la comunicación como fuente de información y de modelos para la composición escrita.
- Composición, en soporte papel o digital, de textos explicativos.
- Interés por la buena presentación de los textos escritos, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

#### Bloque 4. Conocimiento de la lengua:

- Identificación e uso reflexivo de los conectores textuales explicativos y de contraste.
- Reconocimiento y uso coherente del presente: el presente con valor gnómico.
- Utilización de una terminología sintáctica básica: sujeto, predicado y complementos.
- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas: repaso de las reglas de ortografía a partir de los errores más frecuentes de los alumnos.

#### 3.2.2. Competencias básicas

<b>Competencias</b>	
<b>Competencia en comunicación lingüística</b>	- Desarrolla, a través de los distintos tipos de textos, la capacidad de delimitar la información que recibe de su entorno.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende, compone y emplea distintos tipos de textos (orales o escritos) según la intención comunicativa o creativa.</li> <li>- Adquiere progresivamente un vocabulario adecuado que le permite ampliar la capacidad expresiva y comprensiva.</li> <li>- Identifica los elementos lingüísticos básicos que organizan el sistema de nuestra lengua.</li> <li>- Conoce y aplica de manera efectiva las reglas de ortografía que conforman la lengua escrita.</li> <li>- Valora las estrategias que permiten el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral.</li> </ul>
<b>Competencia social y ciudadana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas.</li> </ul>
<b>Competencia digital y en el tratamiento de la información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca información en enciclopedias, diccionarios o en internet para ampliar y compartir conocimientos.</li> </ul>
<b>Competencia para aprender a aprender</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sigue instrucciones o pautas para adquirir habilidades lingüísticas.</li> </ul>
<b>Competencia en autonomía e iniciativa personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza trabajos orales o escritos con seguridad y confianza en sí mismo para alcanzar determinadas metas.</li> </ul>

**Tabla 5.** Competencias básicas en relación con esta unidad.

### 3.2.3. Objetivos

Los objetivos de la secuencia corresponden a objetivos marcados por el RD para el segundo curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Están ordenados por orden de aparición:

- Desarrollar la capacidad de comprensión oral y lectora a través de un texto explicativo.
- Desarrollar la capacidad de búsqueda y clasificación de la información en la red.
- Conocer qué es un texto explicativo y su estructura.
- Conocer y utilizar las marcas discursivas más importantes de un texto explicativo.
- Repasar las reglas ortográficas a partir de los errores del alumnado.
- Componer y revisar un texto explicativo sobre un tema de interés del alumnado.
- Organizar los materiales y preparar la exposición.
- Exponer oralmente un texto explicativo sobre un tema de interés del alumnado.
- Revisar las exposiciones.
- Realizar una mesa redonda en 1º de ESO.

### 3.2.4. Metodología

La secuencia didáctica se centrará en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos partiendo de los textos explicativos. Por ello, se adoptará un enfoque comunicativo y se practicarán las cuatro destrezas básicas que prescribe el currículo: escuchar, hablar, leer, escribir. Además, tanto en la mesa redonda como en las dinámicas cooperativas se prevé también la interacción como destreza (aprendizaje entre iguales). El tipo de enfoque

comunicativo adoptado será el enfoque por tareas, por lo cual, en cada sesión, los alumnos irán realizando tareas que pertenecen a diferentes situaciones de comunicación reales, en concreto, al proceso de escritura y de las presentaciones orales. La tarea final consistirá en una exposición oral, en la que los alumnos deberán demostrar que conocen y utilizan todas las estrategias y marcas discursivas vistas durante la secuencia; y en una mesa redonda en 1º de ESO, donde los alumnos de 2º hablarán a sus compañeros de sus temas.

La gramática será de tipo pedagógica, con un foco situado en su uso y en la forma. Los aspectos gramaticales seleccionados responden a los diferentes elementos que deben ser dominados para conseguir un texto explicativo bien elaborado, no son elementos aislados.

El aprendizaje será contextualizado y significativo: contextualizado porque estará basado en situaciones comunicativas reales y, además, estará basado en temas afines a los alumnos, ya que el profesor propondrá una serie de temas extraídos de las exposiciones de la unidad didáctica desarrollada en el período de prácticas (flamenco, Carnaval de Cádiz, deportes, Semana Santa y redes sociales), aunque también se dará a los estudiantes la posibilidad de elegir otros temas (negociación del currículo). Y significativo porque se partirá de las ideas previas del alumnado, no solo sobre los diferentes temas elegidos para el texto explicativo escrito y su exposición, sino también sobre su concepción sobre esta tipología textual. Para esta última, el primer día se realizarán una serie de actividades para detectar las ideas previas del alumnado sobre los textos explicativos (véase la primera página del cuadernillo, ANEXO 3).

El aprendizaje será por descubrimiento, ya que los alumnos no recibirán la teoría y realizarán actividades, sino que por medio de actividades, los alumnos irán descubriendo y construyendo, con ayuda del profesor, el aprendizaje. También estará basado en la investigación, ya que los alumnos tendrán que investigar y consultar fuentes digitales sobre el tema que elegirán, ordenar y seleccionar tal información y luego escribir un texto explicativo. Tanto el informe escrito como la exposición servirán para dar a conocer a sus compañeros, y a los alumnos de 1º de ESO, los resultados de esa investigación.



La investigación se llevará a cabo a través del aprendizaje cooperativo, poniendo en práctica, sobre todo, la interdependencia positiva entre los alumnos, algo que no había tenido especial relevancia en la unidad didáctica desarrollada. En esta propuesta, los alumnos trabajarán en parejas en las primeras sesiones, ya que no están acostumbrados a trabajar en grupo, exceptuando las sesiones de informática, donde trabajarán en sus respectivos grupos de investigación. Todos los miembros del grupo trabajarán con un objetivo en común, que será la redacción del informe y la exposición oral ante el grupo.

Tanto los temas afines a los estudiantes, como el trabajo cooperativo basado en la investigación y la mesa redonda en 1º de ESO constituirán elementos de motivación. Adicionalmente, se prevén las siguientes estrategias de motivación previstas, las cuales ya dieron resultados positivos en durante las prácticas:

- Creación de un libro confeccionado por ellos mismos donde ellos expresarán su opinión sobre las clases (en la unidad anterior se llamaba «Yo opino», pero en esta secuencia mejorada pasa a llamarse «Mi opinión cuenta», como forma de resaltar la importancia de los alumnos a la hora tomar decisiones sobre su aprendizaje).
- Refuerzo positivo por parte del profesor en cada sesión.
- Dar protagonismo a quienes normalmente no lo tienen.
- Realización de actividades en un blog diseñado específicamente para ellos.
- Realización de exposiciones donde los alumnos eligen el tema que van a explicar y compartir con los demás.
- Utilización de diferentes dinámicas de agrupamiento del grupo clase (individual, en grupo, grupo entero, etc.).

Los materiales y recursos utilizados son el cuadernillo de actividades (véase ANEXO 3), folios de colores, cartulinas y tijeras, pizarra, ordenadores, pizarra digital y un blog propio (<https://2esoudmejoradamaes.wordpress.com>).

En cuanto a la atención a la diversidad, se continuará con las mismas premisas que en las prácticas: actividades que favorecen a diferentes estilos de aprendizaje (no solo al auditivo e individual) y que responden a diferentes

inteligencias múltiples (no solo a la inteligencia lingüística); y grupos heterogéneos para el trabajo de investigación, donde los alumnos con mejor rendimiento ayudarán a los que tienen más dificultades. La novedad con respecto a las prácticas estribará en la propuesta de tareas complementarias de refuerzo y ampliación, dirigidas a los dos alumnos NEE, aunque también para todo aquel que necesite o quiera reforzar o ampliar sus capacidades y conocimientos.

### 3.3. Propuesta de actividades

A continuación, se realizará la descripción detallada de las tareas de comunicación y de apoyo lingüístico de la secuencia<sup>2</sup>. Por motivos de limitación con la extensión, la propuesta se centrará solo en la secuencia didáctica general, con lo cual, las tareas complementarias no se desarrollarán, sino que vendrán únicamente indicadas. Se prevén las siguientes tareas complementarias:

Tareas complementarias de refuerzo	Tareas complementarias de ampliación
Las conjugaciones verbales de presente de indicativo.	Cómo citar.
Repaso de las reglas de acentuación.	Marcadores discursivos de ejemplificación.
	El uso de los gestos en las presentaciones.

**Tabla 6.** Tareas complementarias de esta secuencia.

En cuanto a la secuencia programada, el esquema general es el siguiente:

---

<sup>2</sup> Se utilizará el color azul para indicar las tareas de comunicación, y el amarillo, para indicar las de apoyo lingüístico. El verde se reserva para las tareas complementarias.

Destrezas	Sesiones	Actuaciones del alumno		Concreción de tareas
<b>leer</b>	1ª sesión	<b>Lectura inicial</b>		Confección del libro «Mi opinión cuenta».
				Lectura dinamizada del texto explicativo del cuadernillo.
<b>escribir</b>	2ª sesión	<b>Planificación</b>	<b>Contextualización</b>	Reparto de grupos y selección de temas. Búsqueda y selección en la red de información relativa al tema de interés.
	3ª sesión		<b>Elaboración</b>	Actividades del cuadernillo relativas al texto explicativo. Organizar el texto en partes.
	4ª sesión	<b>Textualización</b>		Actividades del cuadernillo relativas a los marcadores discursivos. Redacción del texto.
	5ª sesión			Actividades del cuadernillo relativas al presente y las construcciones impersonales con <i>se</i> .
	6ª sesión			Actividades del cuadernillo relativas a la ortografía.
				<b>Relectura</b>
	<b>Hablar y escuchar</b>	7ª sesión	<b>Planificación</b>	<b>Contextualización</b>
<b>Elaboración</b>				Preparación de los materiales para la exposición oral.
8ª y 9ª sesión		<b>Textualización</b>		Exposición oral ante la clase.
	10ª sesión	<b>Revisión</b>		Coevaluación en gran grupo de las exposiciones.
<b>Interacción</b>	11ª y 12ª sesión	<b>Exposición oral</b>		Mesa redonda en la clase de 1º de ESO.

**Tabla 7.** Esquema general de la secuencia didáctica.

1ª sesión

Tarea de comunicación: Libro «Mi opinión cuenta»		
<p><b>Desarrollo:</b> Pequeña introducción oral y escrita acerca de lo que se hará en la secuencia y cuál será la evaluación. Se realizarán las siguientes preguntas para comprobar el conocimiento previo de los alumnos: ¿qué creéis que es un texto explicativo?, ¿podrías poner ejemplos de textos explicativos? A continuación, cada alumno confeccionará un libro siguiendo las indicaciones paso a paso del profesor. En ese libro, tendrán que ir respondiendo durante las sesiones a estas preguntas: ¿Te gustan las actividades propuestas? ¿Qué mejorarías?</p>		<p><b>Temporalización:</b> 15 min.</p>
		<p><b>Agrupamientos:</b> Individual.</p>
		<p><b>Materiales:</b> Folios de colores y cartulinas, tijeras: cuadernillo.</p>
		<p><b>Anexo:</b> Véase Anexo 3, página 2.</p>
<p><b>Contenido:</b></p>	<p><b>Objetivo:</b> Evaluar las sesiones.</p>	<p><b>Competencias Básicas:</b></p>

Tarea de comunicación: Lectura dinamizada		
<p><b>Desarrollo:</b> Se dinamizará la lectura a través del proceso lectoescritor (lectura&gt;comprensión&gt;inferencia). El profesor leerá en primer lugar para que sirva de modelo de lectura.</p>		<p><b>Temporalización:</b> 40 min.</p>
		<p><b>Agrupamientos:</b> Individual/en parejas.</p>
		<p><b>Materiales:</b> Cuadernillo.</p>
		<p><b>Anexo:</b> Véase Anexo 3, página 3.</p>
<p><b>Contenido:</b> Comprensión de textos explicativos.</p>	<p><b>Objetivo:</b> Desarrollar la capacidad de comprensión oral y lectora a través de un texto explicativo.</p>	<p><b>Competencias Básicas:</b> CL, CSC.</p>

## 2ª sesión

<b>Tarea de comunicación: Búsqueda de información en Internet</b>		
<b>Desarrollo:</b> En primer lugar, se irá al Aula de Informática, se formarán los grupos y se elegirán los temas de los que luego van a realizar una exposición. A continuación realizarán la siguiente tarea: <a href="https://2esoudmejoradamaes.wordpress.com/2016/06/08/vamos-a-buscar-informacion/">https://2esoudmejoradamaes.wordpress.com/2016/06/08/vamos-a-buscar-informacion/</a> . El profesor pasará por los grupos resolviendo dudas. Al final de la sesión, los grupos tendrán que enviar un documento Word con la información recogida, calificar las páginas web consultadas, así como elegir 10 palabras clave sobre el tema de la exposición.		<b>Temporalización:</b> 15 min.
		<b>Agrupamientos:</b> Grupal.
		<b>Materiales:</b> Ordenador con acceso a Internet.
		<b>Anexo:</b> Véase Anexo 3, página 4.
<b>Contenido:</b> La búsqueda de información.	<b>Objetivo:</b> Desarrollar la capacidad de búsqueda y clasificación de la información en la red.	<b>Competencias Básicas:</b> CL, CDTI, AA, CSC.

## 3ª sesión

<b>Tarea de apoyo lingüístico: Estructura y subgénero de los textos explicativos</b>		
<b>Desarrollo:</b> En primer lugar, los alumnos individualmente realizarán las actividades relativas a cómo realizar definiciones y a la macroestructura de los textos explicativos. Luego, dentro de sus respectivos grupos, realizarán por parejas las actividades relativas a los subgéneros. Cada pareja se dedicará a un subgénero. Al final, las parejas pondrán en común dentro del grupo lo que han aprendido. El profesor pasará por los grupos resolviendo dudas a los alumnos.		<b>Temporalización:</b> 45 min.
		<b>Agrupamientos:</b> Individual/ en parejas/ grupal.
		<b>Materiales:</b> Cuadernillo.
		<b>Anexo:</b> Véase Anexo 3, páginas 5 y 6.

<b>Contenido:</b> Estructura y subgéneros de los textos explicativos.	<b>Objetivo:</b> Conocer qué es un texto explicativo y su estructura.	<b>Competencias Básicas:</b> CL.
---	---	----------------------------------

<b>Tarea de comunicación: Organizar el texto en partes</b>		
<b>Desarrollo:</b> Los diferentes grupos se dedicarán el resto de la sesión a organizar la información del día anterior por partes, de acuerdo con la estructura y subgéneros de los textos explicativos. El profesor pasará por los grupos resolviendo dudas a los alumnos.	<b>Temporalización:</b>	15 min.
	<b>Agrupamientos:</b>	Grupal.
	<b>Materiales:</b>	Cuadernillo.
	<b>Anexo:</b>	
<b>Contenido:</b> Organizar el texto en partes.	<b>Objetivo:</b> Escribir un texto explicativo.	<b>Competencias Básicas:</b> CL, AA, CSC.

#### 4ª sesión

<b>Tarea de apoyo lingüístico: Los marcadores discursivos</b>		
<b>Desarrollo:</b> La primera actividad se realizará por parejas. El resto, los alumnos individualmente realizarán las actividades una por una a contrarreloj (se irá realizando y corrigiendo ejercicio por ejercicio).	<b>Temporalización:</b>	40 min.
	<b>Agrupamientos:</b>	Individual/ en parejas.
	<b>Materiales:</b>	Cuadernillo.
	<b>Anexo:</b>	Véase Anexo 3, página 7.
<b>Contenido:</b> Los marcadores discursivos explicativos y de contraste.	<b>Objetivo:</b> Conocer y utilizar las marcas discursivas más importantes de un texto explicativo.	<b>Competencias Básicas:</b> CL.

<b>Tarea de comunicación: Textualización</b>		
<b>Desarrollo:</b> Los diferentes grupos se dedicarán el resto de la sesión a textualizar, utilizando los marcadores discursivos como medio de cohesión textual. El profesor pasará por los grupos resolviendo dudas a los alumnos.		<b>Temporalización:</b> 20 min.
		<b>Agrupamientos:</b> Grupal.
		<b>Materiales:</b> Cuadernillo.
		<b>Anexo:</b>
<b>Contenido:</b> Textualizar.	<b>Objetivo:</b> Escribir un texto explicativo.	<b>Competencias Básicas:</b> CL, AA, CSC.

### 5ª sesión

<b>Tarea de apoyo lingüístico: El presente de indicativo y las construcciones impersonales con se</b>		
<b>Desarrollo:</b> Antes de comenzar las actividades, se realizarán las siguientes preguntas para comprobar los conocimientos previos de los alumnos: ¿cómo creéis que se expresa la objetividad en un texto explicativo? Si queda tiempo después de la realización y corrección de ejercicios, los alumnos continuarán textualizando en grupo.		<b>Temporalización:</b> 60 min.
		<b>Agrupamientos:</b> Individual/ en parejas.
		<b>Materiales:</b> Cuadernillo.
		<b>Anexo:</b> Véase <i>Anexo 3, página 8.</i>
<b>Contenido:</b> El presente de indicativo y las construcciones impersonales con se.	<b>Objetivo:</b> Conocer y utilizar las marcas discursivas más importantes de un texto explicativo.	<b>Competencias Básicas:</b> CL.

6ª sesión

Tarea de apoyo lingüístico: Repaso de ortografía		
<b>Desarrollo:</b> Se irá al Aula de Informática y se realizarán y corregirán las actividades de ortografía.	<b>Temporalización:</b> 20 min.	
	<b>Agrupamientos:</b> Individual.	
	<b>Materiales:</b> Cuadernillo.	
	<b>Anexo:</b> Véase <i>Anexo 3, página 9.</i>	
<b>Contenido:</b> Repaso de ortografía.	<b>Objetivo:</b> Conocer y utilizar las normas ortográficas.	<b>Competencias Básicas:</b> CL.

Tarea de comunicación: Relectura y entrega del texto explicativo		
<b>Desarrollo:</b> Los diferentes grupos se dedicarán el resto de la sesión a revisar el texto. Ese mismo día deberán entregar un documento Word con el texto final, el cual se publicará en el blog. El profesor pasará por los grupos resolviendo dudas a los alumnos.	<b>Temporalización:</b> 40 min.	
	<b>Agrupamientos:</b> Grupal.	
	<b>Materiales:</b> Ordenador con acceso a Internet.	
	<b>Anexo:</b>	
<b>Contenido:</b> Revisión. El texto explicativo.	<b>Objetivo:</b> Componer y revisar un texto explicativo sobre un tema de interés del alumnado.	<b>Competencias Básicas:</b> CL, AA, CSC, AIP.



7ª sesión

Tarea de comunicación: Cómo exponer		
<p><b>Desarrollo:</b> Se irá al Aula de Ambientales y se realizarán las actividades previstas en el cuadernillo. El enlace al vídeo es el siguiente:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=27YpLUMx90M">https://www.youtube.com/watch?v=27YpLUMx90M</a>.</p>		<p><b>Temporalización:</b> 20 min.</p>
		<p><b>Agrupamientos:</b> Individual.</p>
		<p><b>Materiales:</b> Cuadernillo, pizarra digital.</p>
		<p><b>Anexo:</b> Véase Anexo 3, página 10.</p>
<p><b>Contenido:</b> Consejos sobre cómo exponer.</p>	<p><b>Objetivo:</b> Conocer y utilizar consejos sobre cómo exponer.</p>	<p><b>Competencias Básicas:</b> CL, AA.</p>

Tarea de comunicación: Organización de materiales		
<p><b>Desarrollo:</b> Los diferentes grupos se dedicarán el resto de la sesión a organizar los materiales para la exposición. El profesor pasará por los grupos resolviendo dudas a los alumnos.</p>		<p><b>Temporalización:</b> 40 min.</p>
		<p><b>Agrupamientos:</b> Grupal.</p>
		<p><b>Materiales:</b> Pizarra digital.</p>
		<p><b>Anexo:</b></p>
<p><b>Contenido:</b> Organización de materiales para la exposición.</p>	<p><b>Objetivo:</b> Organizar los materiales para la exposición.</p>	<p><b>Competencias Básicas:</b> CL, AA, CSC.</p>

## 8ª y 9ª sesión

<b>Tarea de comunicación: Exposición oral ante la clase</b>		
<b>Desarrollo:</b> Se irá al Aula de Ambientales. Los alumnos expondrán un tema activando lo aprendido a lo largo de las sesiones. Los alumnos que escuchan podrán intervenir al final de cada exposición. Mientras que escuchan las exposiciones, los alumnos tendrán que resumir cada exposición en 140 caracteres, así como dar una valoración sobre la misma. Tras su exposición, tendrán que hacer la tarea del cuadernillo, que será entregada al profesor.		<b>Temporalización:</b> 60 min. por sesión.
		<b>Agrupamientos:</b> Grupal.
		<b>Materiales:</b> Pizarra digital. Cuadernillo.
		<b>Anexo:</b> Véase <i>Anexo 3, página 11.</i>
<b>Contenido:</b> El texto explicativo.	<b>Objetivo:</b> Exponer oralmente un texto explicativo sobre un tema de interés del alumnado.	<b>Competencias Básicas:</b> CL, AA, CSC, AIP.

## 10ª sesión

<b>Tarea de comunicación: Coevaluación</b>		
<b>Desarrollo:</b> Se pondrán en común las fortalezas y debilidades de las exposiciones y se conversará con los alumnos sobre la experiencia. Estos realizarán un cuestionario de autoevaluación y de evaluación de las sesiones con el fin de mejorar la actuación docente.		<b>Temporalización:</b> 60 min.
		<b>Agrupamientos:</b> Individual.
		<b>Materiales:</b> cuadernillo.
		<b>Anexo:</b> Véase <i>Anexo 3, página 12.</i>
<b>Contenido:</b> Revisión.	<b>Objetivo:</b> Autoevaluarse y evaluar.	<b>Competencias Básicas:</b> CL, AA.

Tarea de comunicación: Mesa redonda		
<p><b>Desarrollo:</b> Se irá al Aula de Ambientales. Los alumnos expondrán el tema ante sus compañeros de 1º de ESO. Los alumnos que escuchan podrán intervenir al final de cada exposición.</p>		<p><b>Temporalización:</b> 60 min. por sesión.</p>
		<p><b>Agrupamientos:</b> Grupal.</p>
		<p><b>Materiales:</b> Pizarra digital.</p>
		<p><b>Anexo:</b></p>
<p><b>Contenido:</b> El texto explicativo.</p>	<p><b>Objetivo:</b> Exponer oralmente un texto explicativo sobre un tema de interés del alumnado.</p>	<p><b>Competencias Básicas:</b> CL, AA, CSC, AIP.</p>

### 3.4. Propuesta de evaluación

La evaluación inicial se realiza a través de las preguntas iniciales del tema, que tienen como objetivo conocer los conocimientos previos del alumnado.

La evaluación del proceso se realiza a través de la heteroevaluación: los alumnos, a través del libro confeccionado por ellos, comentan y valoran periódicamente las diferentes sesiones. La evaluación del proceso por parte del profesor se lleva a cabo a través de comentarios periódicos a la clase destacando e informando las fortalezas y debilidades que se van detectando. La coevaluación se realizará mediante la tarea de resumir y opinar sobre las intervenciones de los compañeros y la autoevaluación mediante los cuestionarios durante la sesión de revisión.

En cuanto a la evaluación sumativa, esta constará de cuatro partes:

Comprensión y producción escritas	Comprensión y producción orales	Porfolio de actividades	Actitud
30	30	20	20

**Tabla 8.** Evaluación final de la secuencia.

El instrumento de medición serán las rúbricas (véase *ANEXO 4*). La comprensión y producción escritas comprenderán las siguientes tareas: la entrega de la información seleccionada para realizar el informe de investigación (comprensión escrita) y la entrega del informe de investigación (producción escrita). Por su parte, la comprensión y producción orales está dividida en dos tareas: la entrega de los resúmenes y la valoración personal de las exposiciones de los compañeros (comprensión oral) y la exposición ante la clase (producción oral).

#### 4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA LA FUTURA FORMACIÓN DOCENTE

##### 4.1. Valoración crítica de lo que aporta la propuesta presentada

La secuencia didáctica presentada en este trabajo partía con la premisa de mejorar la unidad didáctica llevada a cabo en el período de prácticas en cuanto a educación lingüística a partir del problema detectado en el libro de texto durante el desarrollo de la misma. El primer paso fue, pues, realizar una investigación de dicho problema, cuyos resultados servirían para identificar las causas del problema y orientar la innovación hacia la solución de este, el cual era principalmente la falta de cohesión entre los contenidos lingüísticos de la unidad en relación con su núcleo temático, los textos explicativos. Tras un análisis centrado en el tratamiento de los elementos lingüísticos de la unidad del libro de texto, se procedió a una búsqueda bibliográfica con el fin de sustentar teóricamente y enriquecer metodológicamente la propuesta de innovación, cuyo

objetivo era, como toda innovación, cambiar y mejorar la calidad de la enseñanza.

Llegados a este punto, cabría preguntarse si se ha cumplido con la premisa inicial y con el objetivo de la innovación. Ya que esta nueva secuencia didáctica no puede llevarse a la práctica para así ver el alcance de sus resultados, la forma de comprobar si se han solventado o no los problemas detectados y si se han alcanzado o no los objetivos propuestos para esta secuencia didáctica es la de analizar la propuesta con el mismo instrumento utilizado para el análisis del libro de texto, es decir, con la rúbrica planteada por Romero Oliva y Jiménez Fernández (2016, pp. 356-357). Los resultados han sido los siguientes:

- Las actividades están contextualizadas desde la lingüística del texto para que se produzca un aprendizaje significativo.
- Las actividades facilitan la construcción del aprendizaje.
- Se ofrecen contextos relevantes ni interesantes.
- Presentan grados de dificultad ajustados y progresivos.
- Se incluyen actividades grupales y cooperativas.
- Las actividades están orientadas a las habilidades comunicativas, tanto escritas como orales.
- Se integran contenidos de distinto tipo (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- Sigue sin trabajarse el nivel fonético.
- Se trabajan los niveles morfosintáctico, léxico-semántico y textual.
- Las actividades pueden resolverse utilizando distintos enfoques.
- Las actividades admiten diferentes tipos de respuesta y fomentan la participación de todos.
- Se fomenta la autoevaluación por parte del estudiante.

Los resultados del análisis revelan que se han cumplido los objetivos propuestos, si bien hay aspectos que siguen sin trabajarse como el nivel fonético. La nueva secuencia aporta las siguientes mejoras:

- Un aprendizaje contextualizado, significativo y basado en el descubrimiento.

- Se basa en el enfoque por tareas, centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa, sustituyendo el enfoque formal que prevé el libro de texto por un enfoque comunicativo. Las tareas son tanto lingüísticas como comunicativas.
- Las actividades facilitan el aprendizaje constructivo, en vez de ser un aprendizaje basado en la presentación de contenidos, la práctica mecánica de estos y la posterior corrección.
- Los contextos son relevantes y parten de los intereses de los alumnos.
- El aprendizaje es colaborativo, cuidando especialmente la interdependencia positiva entre alumnos.
- La tipología textual, lejos de ser un contenido lingüístico más, es la unidad central que se encarga de orientar la elección de los contenidos lingüísticos, los cuales tienen una relación estrecha con la tipología textual, ya que son estos los mecanismos necesarios para reconocer, comprender y componer textos explicativos orales y escritos.
- La tipología textual se trabaja a partir del proceso de escritura y su respectiva exposición oral.
- La evaluación es entendida en esta propuesta como motor del aprendizaje, en otras palabras, ahora es un medio y no un fin.

#### **4.2. Valoración de posibles nuevas mejoras**

Si bien la propuesta comporta una mejora significativa con respecto a la educación lingüística planteada en el libro de texto, hay aspectos que siguen sin trabajarse como el nivel fonético, cuya capital importancia en la expresión oral justificaría por sí misma su inclusión en una secuencia didáctica donde los textos explicativos constituyen tarea final consiste en una mesa redonda. Habría sido interesante, a la vez que necesaria, la inclusión de una sesión dedicada a la vocalización, a la pronunciación o a la entonación.

Por otra parte, falta el aspecto lúdico, el cual estaba presente en la unidad didáctica desarrollada en el período de prácticas (en las últimas sesiones se realizó un cadáver exquisito), pero se encontraba vinculado a la parte de la educación literaria. Dado el éxito que tuvo el cadáver exquisito entre los alumnos,

de haberse incluido la educación literaria en la secuencia didáctica, se habría previsto como actividad.

Con todo, la propuesta presentada se encuentra limitada por el número de sesiones, por lo que no pueden incluirse todos los aspectos relativos a los textos explicativos, sino que hay que seleccionar los más relevantes y los más adecuados para los alumnos a los que va dirigida la propuesta.

Por último, quedarían por mencionar las fortalezas y debilidades que se habrían detectado si esta secuencia didáctica se hubiera llevado a la práctica, ya que la observación durante el desarrollo de la misma y la posterior reflexión hubiera comportado, sin duda, nuevas mejoras, sobre todo en la forma de plantear el aprendizaje colaborativo, ya que durante la estancia de prácticas se detectó como problema relevante la falta de cultura en aprendizaje colaborativo.

#### **4.3. Valoración de necesidades futuras de formación como docente**

Tras esta primera toma de contacto con la formación como docente y con la docencia en Secundaria durante el período de prácticas, he podido detectar dos aspectos en los cuales necesito formarme para tratar de eliminar o, al menos, minimizar mis debilidades y aumentar mis fortalezas: la comunicación oral y la gestión del control de la clase.

Una buena comunicación oral es esencial a la hora de dirigirse a los alumnos, ya que consigue atraer y mantener su atención y que estos comprendan perfectamente todo. En este sentido, en algunas sesiones del período de prácticas, los alumnos se perdían con mis explicaciones y a veces no entendían bien mis instrucciones. Es algo que detecté tanto yo como los alumnos, puesto que uno de ellos señaló en su libro «Yo opino» que al principio mis explicaciones no eran claras. Con todo, también es verdad que en una primera toma de contacto con la profesión, la comunicación oral en el ámbito educativo está aún por desarrollarse.

El control de la clase es algo que me señalaron varios alumnos en su libro «Yo opino» y que para mí es prioritario mejorar y, finalmente, dominar. En el contexto en que me encontraba, tener y mantener el control de la clase era muy difícil, ya que había algunos alumnos que intentaban romper el buen clima de clase que a veces se conseguía: incluso la profesora tenía problemas para mantener el control de la clase en ciertos momentos, sobre todo a quinta hora, cuando los alumnos ya solo esperaban terminar cuanto antes para irse (no tenía sesiones a sexta hora). A primera y segunda hora apenas había problemas. Sin un control de la clase, por muy buena metodología que se aplique, difícilmente podrán aprender los alumnos. La pérdida del control de la clase también es frustrante para el profesor, ya que se ve a veces incapaz de restituir el buen clima y seguir con la sesión.

Además de estas dos necesidades prioritarias, tras la experiencia de las prácticas, me gustaría también formarme en educación emocional para conectar mejor con los alumnos, y así, conseguir ganarme el respeto, en vez de imponerlo. Creo que, a largo plazo, un respeto basado en la empatía es más fructífero y efectivo que un respeto basado en la figura autoritaria.

Por último, este Trabajo de Fin de Máster me ha descubierto una nueva necesidad que hasta ahora no había cobrado especial interés en mi formación continua: la necesidad de seguir formándome como investigador en Educación. Es cierto que en este trabajo la investigación ha sido mínima, pero ha tenido un papel de vital importancia en la propuesta innovadora y en la consecuente mejora de la calidad educativa.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Bruselas: Editions Mardaga.
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 8, pp. 29-44. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20824>.
- Álvarez Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso (2ª ed.)*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, pp. 449-465. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm).
- Centro Virtual Cervantes. (2008). Texto explicativo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/txtexplicativo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtexplicativo.htm).
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Versión española)*. Madrid, España: MEC.

Recuperado

de

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

Corral Esteve, C. (2010). Los conectores discursivos de la lengua escrita en clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/xmlui/handle/10612/818>

Dolz Mestre, J., Gagnon, R., Mosquera Roa, S., y Sánchez Abchi, V. (2013). Producción escrita y dificultades del lenguaje. Barcelona: Graó.

Domingo Peña, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de Trabajo Social, 21, pp. 231-246. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0808110231A/7531>.

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. MarcoELE, 12, pp. 1-19. Recuperado de <http://marcoele.com/principios-basicos-del-aprendizaje-mediante-tareas/>.

Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. Didáctica. Lengua y Literatura, 20, pp. 61-87. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110061A/18932>.

Figueras Casanovas, N. y Puig Soler, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Fontlich Vicens, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 6(3), pp. 1-19. Recuperado de <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/531/590>.

Gil Peña, N. (1999). Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 2, pp. 129-140. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.14.pdf>.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Jiménez Fernández, R. (2011). La gramática en los manuales de la ESO: Actividades sobre morfosintaxis. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 34, pp. 231-255. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce34-35/cauce\\_34-35\\_013.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce34-35/cauce_34-35_013.pdf).

Lomas, C. (2007). Prólogo: Conciencia lingüística y educación. En M. I. Chavarría, L. A. Castells, E. Llurda, L. Armengol, E. Amó, y J. M. Cots Caimons, *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, pp. 7-12. Barcelona: Graó.

López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. En ADIDE-Federación (ed.). *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6. Consultado en [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=202&Itemid=47](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=202&Itemid=47).

Lorente Muñoz, P. (2011). Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI. *Tejuelo*, 11, pp. 104-127. Recuperado de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjItdCX36vNAhXCrxoKHaTrAnoQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3719588.pdf&usg=AFQjCNFXot3YDsrqA04B8I-ob1gbtNIA&sig2=XXavBUBh-ySwPB0B2NzY5w&bvm=bv.124272578,d.d2s>.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (s.f.). La motivación en el aprendizaje. Consultado en <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm>.

- Mingorance Muley, A. (2010). ¿Cómo motivar al alumnado?. Revista Digital CSI•F Andalucía, 30, pp. 1-10. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_30/AURORA\\_MINGORANCE.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/AURORA_MINGORANCE.pdf).
- Parcerisa Aran, A.. (2007). Materiales para el aprendizaje, más allá del libro de texto... y de la escuela. Aula de Innovación Educativa, 165, pp. 7-11. Barcelona: Graó.
- Puig Soler, F.(2008). El *Marco Común Europeo de Referencia* y la evaluación en el aula. *MarcoELE*, 7, pp. 78-91. Recuperado de <http://marcoele.com/el-marco-comun-europeo-de-referencia-y-la-evaluacion-en-el-aula/>.
- Rimari Arias, W. (1996). La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo. Recuperado de [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion\\_educativa\\_octubre.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf).
- Romero Oliva, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. Tabanque: Revista pedagógica, 22, p. 191-204. Recuperado de [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0ahUKEwit\\_fqv6vNAhXEuBoKHZwYBf4QFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3290589.pdf&usq=AFQjCNGp814NRcPjjM2xmucFYQb27bFHBg&sig2=kBWGmP\\_Ufslsc6kYm8wjGA&bvm=bv.124272578,d.d2s](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0ahUKEwit_fqv6vNAhXEuBoKHZwYBf4QFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3290589.pdf&usq=AFQjCNGp814NRcPjjM2xmucFYQb27bFHBg&sig2=kBWGmP_Ufslsc6kYm8wjGA&bvm=bv.124272578,d.d2s).
- Romero Oliva, M. F., y Jiménez Fernández, R. (2016). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de Secundaria de ELE. En Wilk-Racięska, J., Szyndler, A., Tatoj, C. (eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica*. Katowice, Polonia: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia, La orientación escolar en centros educativos, pp. 209-242. Madrid: MEC.

Trujillo Sáez, F. (2002). Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. Publicaciones, 32, pp. 147-162. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329>.

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

ORDEN de 10-8-2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 171, pp. 23-65. Sevilla. España. 30 de agosto de 2007. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/d2.pdf>.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5, pp. 677-773. Madrid. España. 5 de enero de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

## ANEXO 1: DISEÑO BÁSICO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DESARROLLADA EN LAS PRÁCTICAS

### Actividades a realizar por el alumnado

Actividades	
1) Lectura inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confección del libro «Yo opino».</li> <li>- Actividades de la ficha «¿Tienes madera de investigador?».</li> <li>- Preguntas de comprensión oral sobre el texto y realización de un esquema con las ideas principales de cada párrafo del texto.</li> <li>- Actividad de ampliación en el blog (véase <a href="https://2eso2016.wordpress.com/2016/03/31/curiosidades-sobre-copernico/">https://2eso2016.wordpress.com/2016/03/31/curiosidades-sobre-copernico/</a>).</li> </ul>
2) Textos: La explicación y la argumentación	<p>Para la explicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definiciones orales de palabras de la lectura inicial.</li> <li>- Actividades de la ficha sobre textos explicativos.</li> <li>- Actividades 1 a 4 de la página 156 del libro de texto.</li> <li>- Exposición de un tema.</li> </ul> <p>Para la argumentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades del blog (véase <a href="https://2eso2016.wordpress.com/2016/04/04/los-textos-argumentativos-i/">https://2eso2016.wordpress.com/2016/04/04/los-textos-argumentativos-i/</a> y <a href="https://2eso2016.wordpress.com/2016/04/04/los-textos-argumentativos-ii/">https://2eso2016.wordpress.com/2016/04/04/los-textos-argumentativos-ii/</a>).</li> <li>- Actividades 6 a 10 de la página 157 del libro de texto.</li> </ul>
3) Literatura: El género didáctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de las fichas «Fábula/Ejemplo/Ensayo».</li> <li>- Realización de un esquema sobre la teoría y creación de una fábula.</li> <li>- Actividades 3 a 6 de la página 160 del libro de texto.</li> </ul>
4) Lengua: Las oraciones reflexivas y las	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades 1 y 2 de la página 164 del libro de texto.</li> <li>- Actividades 3 y 5 de la página 165 del libro de texto.</li> </ul>

oraciones recíprocas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades del blog (véase <a href="https://2eso2016.wordpress.com/2016/04/11/las-oraciones-impersonales-con-se-y-las-oraciones-de-pasiva-refleja/">https://2eso2016.wordpress.com/2016/04/11/las-oraciones-impersonales-con-se-y-las-oraciones-de-pasiva-refleja/</a>).</li> <li>- Realización de una tabla comparativa sobre las oraciones impersonales y las de pasiva refleja.</li> <li>- Actividades 6 y 7 de la página 166 del libro de texto.</li> </ul>
5) Ortografía: Los errores más frecuentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de la ficha.</li> </ul>
Repaso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de la ficha de repaso.</li> </ul>
Prueba final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de la prueba final.</li> </ul>
Fomento Lector	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de antes, durante y después de la lectura.</li> </ul>

## Evaluación

La evaluación del proceso se realizó a través de la heteroevaluación: los alumnos, a través de un libro confeccionado por ellos, comentan y valoran periódicamente las diferentes sesiones. Mi evaluación del proceso se llevó a cabo a través de comentarios periódicos a la clase destacando e informando las fortalezas y debilidades que voy detectando. La evaluación final consta de 4 partes:

Prueba final	Exposición	Cuaderno	Comportamiento y participación
60%	20%	10%	10%

La exposición y el cuaderno fueron evaluados mediante rúbricas; el comportamiento y la participación mediante positivos y negativos.

## ANEXO 2: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

<b>Rúbrica de evaluación de actividades desde la didáctica de la gramática</b>					
Las actividades están contextualizadas desde la lingüística del texto para que se produzca un aprendizaje significativo.	1	2	3	4	5
Facilitan la construcción del aprendizaje (por descubrimiento) ya que promueven una actividad mental en el alumnado.	1	2	3	4	5
Se observa que van a estimular la participación al ofrecer contextos relevantes e interesantes.	1	2	3	4	5
Las propuestas incluyen actividades grupales y cooperativas.	1	2	3	4	5
Presentan grados de dificultad ajustados y progresivos.	1	2	3	4	5
Las actividades están orientadas al desarrollo de las habilidades comunicativas orales (fomenta expresión-comprensión).	1	2	3	4	5
Las actividades están orientadas al desarrollo de las habilidades comunicativas escritas (fomenta expresión-comprensión).	1	2	3	4	5
Se integran contenidos de distinto tipo (conceptuales, procedimentales, actitudinales).	1	2	3	4	5
Se trabaja el nivel fonético.	1	2	3	4	5
Se trabaja el nivel morfosintáctico.	1	2	3	4	5
Se trabaja el nivel léxico-semántico.	1	2	3	4	5
Se trabaja el nivel textual.	1	2	3	4	5
Se trabaja el plano de la ortografía.	1	2	3	4	5
Las actividades pueden resolverse utilizando distintos enfoques.	1	2	3	4	5
Admiten niveles de respuesta y tipos de expresión diversos que propicien la participación de todos.	1	2	3	4	5
Se fomenta la autoevaluación por parte del estudiante.	1	2	3	4	5



## ANEXO 3: CUADERNILLO DE ACTIVIDADES

# 1

## ¡Vamos a exponer!

Observa la imagen. ¿Qué crees que es un texto explicativo?, ¿podrías poner ejemplos?

Muchas de tus actividades escolares giran en torno a los textos explicativos: el libro de texto, las explicaciones de los profesores, las dudas que resuelves a tus compañeros, los artículos que utilizas para saber más, los exámenes, etc. Por ello, es importante que los conozcas, no solo para poder comprenderlos, sino también para ser más eficaz a la hora de escribirlos o exponer siguiendo este tipo de textos, que será la tarea principal de la unidad.

Para aprender a exponer, tienes que recordar y poner en acción:

- Exposición.
- Textos orales y escritos.
- Conjugaciones verbales.
- Sinónimos.
- Reglas de ortografía.

### QUÉ VAS A HACER PARA APRENDER

1. ¡Vamos a leer un artículo!
2. ¡Vamos a buscar información!
3. ¿Cómo construimos textos explicativos?
4. Los marcadores discursivos explicativos y de contraste. La expresión de la objetividad.
5. ¡Ortografiando!
6. ¡Vamos a preparar la exposición!
7. ¡Vamos a exponer!

**“Me gusta la gente que se niega a hablar hasta que está preparada para hablar.”**

– Lilian Hellman



## ¡Vamos a leer un artículo!



Título: \_\_\_\_\_

Aproximadamente tres de cada diez estudiantes sacan notas por debajo de sus conocimientos a causa del estrés y el bloqueo cerebral que los atenaza durante los exámenes.

Todo este agobio se debe en gran parte a la ansiedad de ejecución: cuando nos van a evaluar, nuestro cuerpo reacciona para responder de la mejor forma posible; se activa el sistema nervioso autónomo y se libera adrenalina.

Se trata de un mecanismo adaptativo que ha resultado funcional durante milenios, pero hoy, cuando en la mayoría de las ocasiones lo que se nos pide es rendimiento intelectual, la entrada en estado de alerta puede perjudicarnos. Aunque algo de tensión mejora los resultados, a partir de cierto nivel de estrés, el incremento de presión disminuye nuestras prestaciones mentales.

Los exámenes estresan también porque alteran el ritmo cotidiano. Como recuerda la psicóloga de la Universidad de Deusto Rosario Morejón, experta en el estrés en la educación, estas pruebas nos exigen una sobrecarga cognitiva para la que el cerebro no está preparado, una intensiva readaptación vital durante un periodo que lleva varias semanas, y el abandono por falta de tiempo de hábitos relajantes, como el ejercicio, los viajes y la lectura.

Y es que ponerse nervioso frente a una situación artificial como esta es inevitable. El profesor Arturo Barraza, de la Universidad de Durango, halló que el 96,8% de los estudiantes sufren un fuerte incremento de la ansiedad en los periodos de exámenes.

Pero ¿cómo sobrellevarlo? Los psicólogos recomiendan cambiar el enfoque –tomar el examen como un reto y no como una obligación–; practicar ejercicios de relajación de unos 20 minutos diarios como mínimo; usar la parada de pensamiento, para evitar la continua e inútil anticipación de problemas, del estilo “¿y si me quedo en blanco?”; y organizar el tiempo de estudio equilibrando momentos de trabajo y de desconexión.

\_\_\_\_\_ (Muy Interesante).

### ANTES DE LEER

¿Os sentís estresados cuando hacéis exámenes? ¿Te identificas con la foto que acompaña al texto? ¿Qué exámenes os producen más estrés?

### COMPENDAMOS EL TEXTO

1. En parejas, leed cada uno un párrafo y resumid brevemente su contenido al compañero.
2. Proponed cada pareja un título para el artículo.

### HABLEMOS DEL TEXTO

3. Los psicólogos recomiendan una serie de medidas para reducir el estrés, ¿cuál de ellas practicas? ¿hay alguna más que practiques y no aparezca en el texto? Coméntalo con tu compañero.
4. En parejas, enumerad situaciones que os produzcan estrés y proponed soluciones.

### HABLEMOS DE MUY INTERESANTE

5. ¿Conocéis la revista? ¿Qué tipo de revista es?
6. ¿Qué otras revistas de este tipo conocéis?

### EXPRESATE

7. En parejas, escribid una pequeña carta al profesor expresando cómo os sentís cuando realizáis un examen.

# ¡Vamos a buscar información!

## GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

1. Antes de comenzar con la actividad online, decidid los grupos y los temas que vais a exponer:

Mi grupo está compuesto por: \_\_\_\_\_

Nuestro tema es: \_\_\_\_\_

## ACTIVIDAD ONLINE

2. En grupo, elegid y seleccionad la información que utilizaréis luego para la exposición. No os olvidéis de puntuar las páginas de las que extraéis información siguiendo esta rúbrica:

Crterios	Bien	Suficiente	Mejorable	Porcentaje
Información	La información es muy completa y fiable. Se citan autores (25%).	La información es completa. No se citan autores (14%).	La información no es muy completa. No se citan autores (7%).	
Material de apoyo	Se incluyen vídeos, imágenes y enlaces que acompañan la información (25%).	Se incluyen imágenes y enlaces que acompañan la información (14%).	Se incluyen imágenes o enlaces que acompañan la información (7%).	
Autor y fecha de actualización	La página web, así como su información, están actualizadas. En la página web aparece el autor de la información. Todos los enlaces funcionan (25%).	La página web, así como su información, están actualizadas. En la página web no aparece el autor de la información. Uno o dos enlaces no funcionan (14%).	La página web, así como su información, no están actualizadas. En la página web no aparece el autor de la información. Muchos enlaces no funcionan (7%).	
Gramática y ortografía	No hay ningún error ortográfico ni sintáctico (25%).	Hay 1-5 errores ortográficos o sintácticos (14%).	Hay más de 5 errores ortográficos o sintácticos (7%).	
			Total	/100%



3. Escribid aquí las 10 palabras clave que utilizaréis luego para escribir vuestro texto:

MI VOCABULARIO				






## ¿Cómo construimos textos explicativos?

1. Lee las siguientes definiciones y aprende a hacerlas a través de las actividades:


Definiciones	Actividades
<p>Ejemplo:</p> <p><b>Hiperónimo(I):</b> palabra (II) cuyo significado está incluido en el de otras (III). Pájaro es hiperónimo de jilguero y de gorrión.</p> <p>tableta: dispositivo electrónico portátil con pantalla táctil y con múltiples prestaciones.</p> <p>cante: acción y efecto de cantar cualquier canto popular andaluz o próximo.</p> <p>tenis:</p> <p>red social:</p>	<p>1. Marca con diferentes colores su estructura.</p> <p>I. Palabra que se define.</p> <p>II. Hiperónimo.</p> <p>III. Características.</p> <p>2. Ahora que sabes cómo hacer definiciones, define la palabra tenis y red social siguiendo las características aprendidas.</p>


2. Lee el siguiente texto explicativo y conoce su estructura y características a través de las actividades que lo acompañan:

Texto explicativo	Actividades
<p><b>El pez payaso</b></p> <p>Los peces payaso son famosos sobre todo desde la película Buscando a Nemo, personaje al que le sirvieron de modelo. La película cuenta las aventuras y travesuras de un pez payaso, y el hermoso pez doncella, los cuales se encuentran en los primeros lugares de la lista de peces tropicales de mayor comercialización.</p> <p>El pez payaso, Amphiprion ocellaris, es uno de los peces más atractivos y conocidos entre los aficionados a la acuariofilia marina. Nativo de una amplia variedad de aguas cálidas en el Océano Pacífico, vive en las zonas tropicales en los arrecifes de coral conjuntamente con las anémonas -en teoría una especie depredadora- de la cual obtiene protección frente a posibles ataques de otros depredadores.</p> <p>Puede medir entre los 5 y los 8 centímetros. Se caracteriza por su llamativo color rojo, rosa fuerte o naranja y tres franjas blancas que dividen el cuerpo, el cual le sirve de perfecto camuflaje.</p> <p>El grupo siempre está dirigido por una hembra, la de mayor tamaño; el resto son todos machos aunque sólo uno de ellos formará pareja con la hembra.</p> <p>El pez Payaso es omnívoro, por lo que su alimentación es sumamente variada.</p> <p>Este pez tropical enfrenta la extinción después que Disney lanzó el film mencionado. Según los científicos si bien el cambio climático juega un papel importante en este problema, la desaparición progresiva de esta especie responde principalmente a que ocupa el primer lugar en la demanda de los niños que quieren tenerlo como mascota.</p>  <p>El pez payaso, J&amp;E (adaptación)</p>	<p>1. En el texto, el autor:</p> <p>[ ] Cuenta una historia. [ ] Explica algo. [ ] Intenta convencer al lector.</p> <p>2. Indica el grado de dificultad del lenguaje utilizado en el texto: 1 2 3 4 5</p> <p>3. ¿Qué tiempo verbal predomina? .....</p> <p>4. ¿Predomina la objetividad o la subjetividad? .....</p> <p>5. ¿De qué partes consta un texto explicativo? Marca con diferentes colores su estructura.</p> <p>Título</p> <p>I. Introducción: se presenta el tema y se despierta el interés. II. Desarrollo: se desarrollan las ideas de forma clara y precisa. III. Conclusión: se resumen las ideas más importantes de forma breve.</p> <p>3. A partir de las actividades anteriores, vamos a elaborar la definición de texto explicativo: ..... ..... ..... ..... .....</p>

3. En parejas, observad los siguientes subgéneros del texto explicativo, realizad las actividades y poned en común con vuestro grupo lo que habéis aprendido:

Clasificación	Nuestra investigación
<p>La Historia <u>se divide en</u> cinco etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prehistoria: desde la existencia del hombre sobre la Tierra hasta la escritura, en realidad hasta las primeras civilizaciones: 3300 a J. C.</li> <li>• Edad Antigua: hasta 476, caída del Imperio Romano de Occidente.</li> <li>• Edad Media: hasta 1453, caída del Imperio Romano de Oriente.</li> <li>• Edad Moderna: hasta 1789, comienzo de la Revolución Francesa.</li> <li>• Edad Contemporánea: desde 1789.</li> </ul> 	
Actividad	
<p>¿Qué palabras y expresiones podríamos utilizar en lugar de <i>se divide en</i>?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

Pregunta-respuesta	Nuestra investigación
<p><b>¿Por qué tomamos doce uvas en Nochevieja?</b></p> <p>Las doce uvas "de la suerte" comenzaron a tomarse de manera masiva en España en la Nochevieja de 1909, debido a un excedente de la cosecha en Alicante. Sin embargo ya en el siglo XIX existía la costumbre entre los burgueses españoles de comer uvas y brindar con champán para despedir el año. Según la tradición, en la mesa se colocan 12 uvas delante de cada comensal que simbolizan los 12 meses del año y que deben comerse con cada una de las campanadas del reloj.</p> <p style="text-align: right;"><i>Muy Interesante Historia</i></p>	

Comparación-contraste	Nuestra investigación
<p>La ropa de vestir cambia mucho de una región a otra y de una estación a otra, pues independientemente de la moda, la situación climática afecta al estilo de vestimenta; por ello es necesario usar ropa de lino o ligera cuando es temporada de calor, las camisas deben de ser ligeras y delgadas aunque sigan siendo formales, en cambio en invierno la ropa debe de ser más gruesa y abrigadora, lo que nos da más margen de cambios. Los colores en general suelen ser similares, pero en verano se aceptan los colores claros con más facilidad, tanto por reflejar la luz como por lo fresco de la impresión, en cambio en tiempos fríos la ropa suele ser negra o gris, aunque actualmente se acepta la ropa de colores festivos de ocasión.</p> 	
Actividad	
<p>¿Qué palabras y expresiones se utilizan para indicar comparación y contraste? Subráyalas en el texto y utilízalas en tu texto.</p>	

## Los marcadores explicativos y de contraste...

### CONOCE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EXPLICATIVOS Y DE CONTRASTE

1. Observa los dos textos e indica la función comunicativa de los marcadores discursivos en **negrita** según el significado de cada situación:

El oro y el bronce tienen un color amarillento y un brillo intenso que los hacen muy parecidos. **Sin embargo**, ambos se diferencian, entre otras cosas, por su peso y su dureza: el oro es un material blando pero muy pesado, **en cambio**, el bronce es menos pesado y más dura. Otra diferencia es el magnetismo: el bronce es magnético, **a diferencia del oro**, que no lo es.



El término *mass media* viene de *mass communication* "media", **dicho de otro modo**, "medios de comunicación de masas". Es una entidad u organización que utiliza los medios de comunicación, **es decir**, revistas, radio, televisión blogs, etc., como técnica para llevar a cabo diferentes intenciones sobre el público que tiene acceso a ellos, **a saber**, formar, informar y entretener.



1. Sin embargo

2. En cambio

3. A diferencia de

4. Dicho de otro modo

5. Es decir

6. A saber

**A.** Sirven para **contrastar** y **oponer** ideas.

**B.** Sirven para **aclarar**, **explicar** y **precisar** ideas.

### IDENTIFICA Y AMPLÍA TU VOCABULARIO

2. Señala los marcadores en la frase e indica qué función tienen:

I. Antes leíamos más prensa escrita, ahora leemos más prensa digital.

II. Estábamos Jorge, Paula, María y Lorena, o sea, todo el grupo.

III. El Barça ganó la Liga; por el contrario, el Real Madrid ganó la Champions.

IV. Este vestido es muy elegante, en otras palabras, sencillo y refinado.

### UTILIZA LOS MARCADORES APRENDIDOS

3. Completa el texto con los siguientes marcadores:

El mundo de la tecnología y la ciencia avanza a pasos agigantados. \_\_\_\_\_ no había televisiones en todas las casas. \_\_\_\_\_ todos los hogares tienen al menos una, además de otros dispositivos electrónicos, \_\_\_\_\_, ordenador, móviles, tabletas, etc. A día de hoy, todo parece apuntar a que la tecnología seguirá avanzando a un ritmo vertiginoso, \_\_\_\_\_, no va a quedarse parada. La ciencia, por su parte, también sigue avanzando, aunque \_\_\_\_\_ la tecnología, lo hace más lentamente. A pesar de todo lo logrado, \_\_\_\_\_, aún hay problemas que ni la tecnología ni la ciencia han podido resolver, por ejemplo, encontrar una cura para el cáncer o viajar rápidamente al espacio.

### COMPÓN TEXTOS LOS MARCADORES APRENDIDOS

4. Reescribe el texto:

El tango es un género musical y una danza que (contrastar) era característica de la región del Río de la Plata (Argentina), pero (contrastar) es conocida y practicada en todo el mundo. Distintas investigaciones señalan seis estilos musicales principales que dejaron su impronta en el tango (explicar) la habanera cubana, el candombe, el tango andaluz, la milonga, la mazurca y la polka europea. (contrastar) el flamenco, que se baila suelto, el tango se baila en parejas abrazadas. En el flamenco los bailarines utilizan instrumentos, (contrastar) las parejas en el tango solo bailan. Musicalmente suele tener forma binaria (explicar) tema y estribillo, o ternaria (dos partes a las que se agrega un trío). Muchas de las letras de sus canciones están escritas en el argot local rioplatense, (explicar), el lunfardo, y suelen expresar las emociones y tristezas que sienten los hombres y las mujeres de pueblo, especialmente "en las cosas del amor".



# ...y la expresión de la objetividad.

## CONOCE LOS INSTRUMENTOS PARA EXPRESAR LA OBJETIVIDAD

1. Los elementos subrayados aportan objetividad a los textos explicativos. Observa detenidamente el texto y clasifica los elementos según su categoría:

### El baloncesto

Se trata de un deporte de pelota (1) en el que se enfrentan dos equipos (2). Los partidos se juegan (3) siguiendo una serie de reglas, llamadas oficialmente Reglas de juego, que son modificadas cada cuatro años. La regla principal es (4) que los jugadores, excepto los guardametas, no pueden (5) tocar intencionalmente la pelota con sus pies durante el juego. Otra regla es que, en caso de falta, se amonesta a los jugadores (6). Este deporte se practica con una pelota esférica, donde dos equipos de siete jugadores cada uno (seis jugadores «de campo» y un guardameta) compiten (7) por encajar la misma en la portería rival, marcando así un gol. El equipo que más goles haya marcado al final del partido es el ganador; si ambos equipos marcan (8) la misma cantidad de goles, entonces se declara un empate. A grandes rasgos, se identifican cinco posiciones (9) de juego: pivote, lateral, extremo, central y guardameta.

Los elementos principales que aportan a un texto objetividad son:

Las oraciones impersonales, como \_\_\_\_\_.

Las oraciones de pasiva refleja, como \_\_\_\_\_.

El presente gnómico o atemporal, como \_\_\_\_\_.



### COMPARA LAS CONSTRUCCIONES CON SE Y REFLEXIONA

2. En parejas, observad de nuevo las construcciones con se del texto y reflexionad:

Características	Oraciones impersonales	Oraciones de pasiva refleja
	<i>Los partidos se juegan frente a se amonesta a los jugadores.</i>	
Posee una marca de impersonalidad (se).		
Posee sujeto pasivo (recibe la acción, no la realiza).		
No posee sujeto.		
El verbo puede aparecer en 3ª persona del singular o plural (dependiendo del sujeto).		
El verbo solo puede aparecer en 3ª persona del singular.		
¿Qué función sintáctica cumple el sintagma de la oración que no posee sujeto?		

### COMPARA LOS USOS DEL PRESENTE Y REFLEXIONA

4. Relaciona las oraciones con los usos del presente:

**A. Afirmar lo que sabemos del presente.**

1. Los triángulos tienen tres lados.

2. Recuerda que estamos en el instituto.

3. El martes no hay clase, pero el jueves tenemos dos exámenes.

4. Mañana voy a tu casa.

5. Esta casa es antigua, pero tiene un patio precioso.

**B. Afirmar lo que sabemos del futuro.**

**C. Afirmar el saber general.**

6. La paciencia es la madre de la ciencia.

### PRACTICA Y PRODUCE

3. En parejas, cread construcciones impersonales con se relacionadas con vuestro tema de investigación a partir de los siguientes verbos:

I. Realizar(se): \_\_\_\_\_.

II. Definir(se): \_\_\_\_\_.

III. Tratar(se): \_\_\_\_\_.

IV. Saber(se): \_\_\_\_\_.

V. Decir(se): \_\_\_\_\_.

### PRACTICA Y PRODUCE

5. El presente gnómico se utiliza frecuentemente en los textos explicativos con verbos que indican estado (los que se conocen en inglés como *stative verbs*) para describir las características de las personas u objetos que se presentan. En parejas, cread oraciones en presente relacionadas con tu tema de investigación con los siguientes verbos de estado:

I. Ser: \_\_\_\_\_.

II. Estar: \_\_\_\_\_.

III. Hallarse: \_\_\_\_\_.

IV. Encontrarse: \_\_\_\_\_.

V. Tener: \_\_\_\_\_.

VI. Saber: \_\_\_\_\_.

## ¡Ortografiando!

### ACTIVIDADES

1) Une con flechas. Luego, completa el texto utilizando porque, por qué o porqué según corresponda:

por qué	conjunción causal.
porqué	introduce preguntas o exclamaciones.
porque	sustantivo que equivale a "causa", "motivo" o "razón".

- ¿\_\_\_\_\_ te pones así? No entiendo el \_\_\_\_\_ de tu reacción.  
 —¿Que \_\_\_\_\_ me pongo así? ¿Quizá \_\_\_\_\_ has suspendido cinco asignaturas?  
 —Ya, mamá, pero estamos en la primera evaluación. Las puedo recuperar. ¿\_\_\_\_\_ no confías en mí?  
 —\_\_\_\_\_ no has estudiado nada esta evaluación y nada me indica que lo vayas a hacer a partir de ahora. Ese es el \_\_\_\_\_.  
 —He suspendido tantas asignaturas esta evaluación no \_\_\_\_\_ no haya estudiado, sino por la diferencia de nivel tan grande que hay entre mi antiguo instituto y el nuevo. No estaba acostumbrado a este ritmo. Pero después de ver mis notas esta evaluación, me voy a organizar mejor y voy a aprobar todo.  
 —Más te vale. Y si no, tendrás que dejar el equipo de baloncesto. No permitas que el baloncesto te quite tiempo de estudio, \_\_\_\_\_ estudiar es importante para tu futuro.  
 —Tranquila. Ya sabes \_\_\_\_\_ he suspendido tantas asignaturas. A partir de ahora, me distribuiré mi tiempo mejor para poder estudiar a la vez que seguir yendo a entrenar.



2) Coloca la palabra que corresponda según el significado. Después, une con flechas cuál es la diferencia:

A VER/ HABER		
Voy _____ qué ponen en la tele. El verbo _____ se escribe con h. ¿_____ si te portas un poco mejor! ¿No queda más erizo? _____ venido antes. ¿Has suspendido? ¿_____ estudiado más! ¿_____? ¡Qué bonito! Le gustaría _____ podido ir al concierto. _____ si vienen pronto ya las vacaciones.	A VER          HABER	A. infinitivo de un verbo auxiliar.          B. preposición+infinitivo del verbo ver.

AY/ HAY/ AHÍ		
¡_____! Me he hecho daño. _____ dos niños jugando en el parque. Pon todas las cosas _____. ¿Qué _____ para comer? ¿_____, qué calor! _____ que saber cómo se escriben las palabras.	AY          AHÍ          HAY	A. verbo haber.          B. exclamación.          C. indica lugar.

A/ HA		
Voy ___ coger un trozo más de carne. Todo el día ___ hecho sol y ahora llueve. Se marchó ___ Madrid en tren. ¿_____ que no me pillas! Le dijo el niño. El profesor ___ decidido poner un examen. Me gusta estar ___ su lado.	A          HA	A. verbo haber.          B. preposición



## ¡Vamos a preparar la exposición!

### ANTES DE VER EL VÍDEO

¿Qué creéis que es importante a la hora de exponer en clase? ¿Qué consejos le darías a un amigo que tiene que exponer un trabajo?

### DURANTE EL VÍDEO

1. Ahora vas a ver un vídeo donde compañeros de otro instituto dan consejos para hacer una buena exposición. Tomad apuntes de estos consejos para luego preparar los materiales para la exposición:

I.

II.

III.

IV.

V.

Y recuerda...



### DESPUÉS DE VER EL VÍDEO

Además de estos consejos, es importante que elaboréis un esquema guion con lo que vais a decir para estructurar el discurso. Aquí tenéis un esquema sobre cómo hacerlo:

a) Introducción	Apoyos audiovisuales	Expositores
Presentación del tema, ideas motivantes que despiertan interés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Láminas</li> <li>• Fotografías, etcétera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núm. de personas.</li> <li>• Tiempo destinado.</li> </ul>
b) Desarrollo		
Presentación de los conceptos en forma jerarquizada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas</li> <li>• Gráficas</li> <li>• Ilustraciones</li> <li>• Música, etcétera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núm. de personas</li> <li>• Tiempo por persona</li> </ul>
c) Conclusión		
Síntesis de la información, posibilidad de aplicación, opinión personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Láminas</li> <li>• Ilustraciones</li> <li>• Cuadros sinópticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núm. de personas</li> <li>• Tiempo asignado.</li> </ul>

### NUESTRO ESQUEMA GUIÓN

Partes de la exposición	¿Qué vamos a decir?	¿Con qué materiales?
Introducción		
Desarrollo		
Conclusión		

# ¡Vamos a exponer!









## ANTES DE LA EXPOSICIÓN

¿Has realizado todas las tareas? Aquí tienes una lista con lo que tienes que hacer para realizar la exposición de forma eficaz:

Tareas	Marca con una cruz si lo has hecho
Mi grupo ha presentado el informe de investigación siguiendo todas las indicaciones y de acuerdo con las características del género.	
Para elaborar la exposición, hemos seguido los consejos del vídeo.	
Hemos elaborado un esquema guion.	
Hemos quedado para ensayar antes de realizar la exposición.	

## DURANTE LAS EXPOSICIONES

1. Mientras escuchas las exposiciones, resume cada una en 140 caracteres y opina brevemente qué te han parecido:

<p>¿Qué está pasando?</p> <input type="text"/>   140 <a href="#">Twittear</a>	<p>¿Qué está pasando?</p> <input type="text"/>   140 <a href="#">Twittear</a>
<p>¿Qué está pasando?</p> <input type="text"/>   140 <a href="#">Twittear</a>	<p>¿Qué está pasando?</p> <input type="text"/>   140 <a href="#">Twittear</a>

## DESPUÉS DE LA EXPOSICIÓN

2. Tras realizar tu exposición, escribe un breve texto (de 10 a 15 líneas) respondiendo a estas dos preguntas: ¿qué has aportado al grupo?, ¿cómo te has sentido durante la exposición?



### ¿QUÉ HAS APRENDIDO?

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
<b>Búsqueda de información</b>				
Soy capaz de buscar información y seleccionarla adecuadamente para mis objetivos.				
<b>Tipologías textuales</b>				
Soy capaz de identificar la estructura de los textos explicativos y de utilizarla para componerlos.				
Soy capaz de identificar y utilizar los diferentes géneros de los textos explicativos.				
<b>Reflexión gramatical</b>				
Soy capaz de identificar y utilizar los marcadores discursivos explicativos y de contraste.				
Soy capaz de identificar y utilizar elementos lingüísticos para expresar objetividad.				
<b>Ortografía</b>				
Soy capaz de utilizar las reglas de ortografía correctamente.				
<b>Expresión oral</b>				
Soy capaz de preparar la exposición.				
Soy capaz de realizar una exposición.				

### TU OPINIÓN SOBRE LA UNIDAD

1. ¿Qué te ha gustado más?

2. ¿Qué te ha gustado menos?

3. ¿Qué mejorarías?

## ANEXO 4: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

### Rúbrica para el portafolio de actividades

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Categoría	Muy bien, sigue así (5 puntos)	Bien, vas por buen camino (4 puntos)	Suficiente, sigue mejorando (2,5 puntos)	Necesitas hacer un esfuerzo y mejorar (1 punto)
Presentación	Las actividades presentadas por el alumno tienen una excelente presentación en cuanto a limpieza y claridad.	Las actividades presentadas por el alumno tienen una buena presentación en cuanto a limpieza y claridad.	Las actividades presentadas por el alumno tienen una presentación mejorable en cuanto a limpieza y claridad.	Las actividades presentadas por el alumno tienen una presentación muy mejorable en cuanto a limpieza y claridad.
Contenidos	El cuaderno presenta todo el contenido aprendido en clase y las anotaciones sobre lo que dice el profesor.	El cuaderno presenta casi todo el contenido aprendido en clase y las anotaciones sobre lo que dice el profesor (más del 75%).	En el cuaderno falta mucha información del contenido aprendido en clase y las anotaciones sobre lo que dice el profesor (tiene más del 50%).	En el cuaderno hay muy poca información del contenido aprendido en clase y las anotaciones sobre lo que dice el profesor (hay menos del 50%).
Tareas y actividades	Presenta todas las tareas y actividades.	Presenta casi todas las tareas y actividades (más del 75%).	Le faltan algunas tareas y actividades (tiene más del 50%).	Le faltan muchas tareas y actividades (tiene menos del 50%).
Organización	La información está organizada de manera temporal.	Hay algunas partes que están desordenadas.	Hay varias partes que están desordenadas.	El cuaderno está totalmente desordenado.
Total				

## Rúbrica para la actitud

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Categoría	Muy bien, sigue así (5 puntos)	Bien, vas por buen camino (4 puntos)	Suficiente, sigue mejorando (2,5 puntos)	Necesitas hacer un esfuerzo y mejorar (1 punto)
Interés y actitud	El alumno muestra siempre interés y una actitud positiva durante las sesiones.	El alumno muestra casi siempre interés y una actitud positiva durante las sesiones.	El alumno muestra normalmente interés y una actitud positiva durante las sesiones.	El alumno muestra raramente interés o una actitud positiva durante las sesiones.
Respeto	El alumno muestra siempre respeto tanto hacia el profesor como a sus compañeros.	El alumno muestra respeto tanto hacia el profesor como a sus compañeros, aunque alguna vez interrumpe o no respeta el turno de palabra.	El alumno muestra respeto tanto hacia el profesor como a sus compañeros, aunque alguna vez interrumpe o no respeta el turno de palabra.	El alumno no muestra respeto a veces hacia el profesor o a sus compañeros, y frecuentemente interrumpe o no respeta el turno de palabra.
Participación	El alumno participa e interviene activamente en las actividades y tareas que se plantean.	El alumno participa e interviene con frecuencia en las actividades y tareas que se plantean.	El alumno participa e interviene normalmente en las actividades y tareas que se plantean.	El alumno no participa ni interviene activamente en las actividades y tareas que se plantean.
Trabajo cooperativo	El alumno trabaja, participa y colabora activamente en las actividades y tareas que se realizan en parejas o en grupo.	El alumno trabaja, participa y colabora activamente casi siempre en las actividades y tareas que se realizan en parejas o en grupo.	El alumno trabaja, participa y colabora normalmente en las actividades y tareas que se realizan en parejas o en grupo.	El alumno rara vez trabaja, participa o colabora en las actividades y tareas que se realizan en parejas o en grupo.
Total				

## Rúbrica para la comprensión y producción escritas

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Categoría	Muy bien, sigue así (5 puntos)	Bien, vas por buen camino (4 puntos)	Suficiente, sigue mejorando (2,5 puntos)	Necesitas hacer un esfuerzo y mejorar (1 punto)
<b>Leer</b>				
Lee (hasta 0'25 puntos)	Lee de forma segura y con el tono adecuado.	Lee de forma segura, aunque esporádicamente titubea, y con el tono adecuado.	Lee a veces titubeando, pero con el tono adecuado.	Lee casi siempre titubeando y sin el tono adecuado.
Comprende (hasta 0'25 puntos)	Comprende el texto y sabe distinguir las ideas principales de aquellas secundarias.	Comprende el texto y sabe distinguir las ideas principales de aquellas secundarias, aunque esporádicamente presenta vacilaciones.	Comprende el texto, aunque le cuesta distinguir las ideas principales de aquellas secundarias.	Comprende el texto, aunque le cuesta distinguir las ideas principales de aquellas secundarias.
Infiere (hasta 0'5 puntos)	Sabe analizar, seleccionar y relacionar perfectamente la información adecuada que necesita para sus objetivos.	Sabe analizar y seleccionar correctamente la información adecuada que necesita para sus objetivos.	Sabe analizar y seleccionar información lo suficientemente adecuada para sus objetivos.	Consigue seleccionar información, pero no es adecuada para sus objetivos.
<b>Escribir</b>				
Adecuación (hasta 0,5 puntos)	El texto responde perfectamente a la situación planteada, teniendo en cuenta el destinatario. El texto está estructurado de acuerdo a la tipología textual en que se inserta.	El texto responde correctamente a la situación planteada, teniendo en cuenta el destinatario. El texto está estructurado de acuerdo a la tipología textual en que se inserta.	El texto cumple solo en gran parte con la situación planteada, teniendo en cuenta el destinatario. El texto está estructurado de acuerdo a la tipología textual en que se inserta.	El texto cumple solo en parte con la situación planteada, teniendo en cuenta el destinatario. El texto no está estructurado de acuerdo a la tipología textual en que se inserta.
Coherencia (hasta 0,5 puntos)	El texto es coherente y está cohesionado, haciendo un uso selectivo y preciso de los marcadores del discurso.	El texto es coherente y está cohesionado, haciendo un buen uso de los marcadores del discurso.	El texto es coherente y está cohesionado, haciendo un uso correcto de los marcadores del discurso.	El texto no es coherente o no está cohesionado, ni hace uso de los marcadores del discurso.
Corrección gramatical (hasta 0,5 puntos)	Utiliza un muy buen número de marcas discursivas (más de 7 elementos) y presenta muy pocos errores ortográficos (hasta 3).	Utiliza un buen número de marcas discursivas (entre 5 y 7 elementos), aunque presenta algunos errores ortográficos (hasta 6).	Utiliza un número suficiente de marcas discursivas (entre 3 y 5 elementos), aunque presenta frecuentes errores ortográficos (hasta 10).	Utiliza un escaso número de marcas discursivas (menos de 3 elementos) y presenta frecuentes errores ortográficos (más de 10).
Léxico (hasta 0,5 puntos)	El texto contiene un repertorio léxico preciso, variado y especializado acorde con el tema y la situación planteada.	El texto contiene un repertorio léxico variado y especializado acorde con el tema y la situación planteada.	El texto contiene un repertorio léxico ligeramente variado y especializado acorde con el tema y la situación planteada.	El texto contiene un repertorio léxico poco variado y poco especializado sobre el tema y la situación planteada.
Total				



## Rúbrica para la comprensión y producción orales

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Categoría	Muy bien, sigue así (5 puntos)	Bien, vas por buen camino (4 puntos)	Suficiente, sigue mejorando (2,5 puntos)	Necesitas hacer un esfuerzo y mejorar (1 punto)
<b>Escuchar</b>				
Escucha (hasta 0'25 puntos)	Destaca por su atención constante durante las exposiciones.	No se distrae durante las exposiciones.	Se distrae ocasionalmente.	Está casi siempre o siempre distraído.
Comprende (hasta 0'25 puntos)	Elabora una síntesis global del texto bien expresada.	Elabora una síntesis global del texto con expresión mejorable.	Capta con dificultad el significado global y tiene dificultades para expresarla.	No capta el significado global.
Infiere (hasta 0'5 puntos)	Saca algunas conclusiones y relaciona ideas derivadas.	Sabe concluir pero no aporta otras ideas derivadas.	Tiene dificultad para concluir.	No es concluyente.
<b>Hablar</b>				
Adecuación (hasta 0,4 puntos)	Utiliza en todo momento un vocabulario y registro acorde al contexto y a la audiencia. Respeta la estructura del texto explicativo.	Utiliza casi en todo momento un vocabulario y registro acorde al contexto y a la audiencia. Respeta la estructura del texto explicativo.	Utiliza un vocabulario adecuado, pero a veces utiliza un registro coloquial. Respeta la estructura del texto explicativo.	No utiliza un vocabulario adecuado y/o el registro resulta muy coloquial. No respeta la estructura del texto explicativo.
Dominio del tema (hasta 0,4 puntos)	Demuestra un excelente conocimiento del tema. Contesta con precisión las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros.	Demuestra un muy buen conocimiento del tema. Contesta con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros.	Demuestra un correcto conocimiento del tema. Contesta correctamente la mayoría de preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros.	No demuestra un correcto conocimiento del tema. Le cuesta contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros.
Presencia escénica (hasta 0,4 puntos)	Cuida el lenguaje corporal, no titubea y muestra seguridad. La velocidad y el volumen de la voz son adecuados. Mira a todos.	Cuida el lenguaje corporal, pero titubea algo. La velocidad y el volumen de la voz son adecuados. Mira a todos casi siempre.	Cuida el lenguaje corporal, pero titubea algo. La velocidad y el volumen de la voz son adecuados. No mira a todos.	No cuida el lenguaje corporal y titubea. La velocidad y el volumen de la voz no son adecuados. No mira a todos.
Uso de materiales complementarios (hasta 0,4 puntos)	Usan varios apoyos que demuestran trabajo/creatividad y eso hace excelente la presentación. Usa el guion de forma correcta.	Usan 1-2 apoyos que demuestran trabajo/creatividad y eso hace buena la presentación. Usa el guion de forma correcta.	Usan 1 apoyo que demuestran trabajo/creatividad y que mejora la presentación discretamente. Depende del guion frecuentemente.	No usan apoyos. Depende del guion completamente.
Inicio y cierre (hasta 0,4 puntos)	Al principio saludan, se presentan y presentan el tema. Realizan una conclusión oportuna.	Al principio saludan, se presentan y presentan el tema. No realizan una conclusión oportuna.	Al principio se presentan y presentan el tema, pero no saludan. No realizan una conclusión oportuna.	Al principio presentan el tema, pero no saludan ni se presentan. No realizan una conclusión oportuna.
Total				