

**UNIVERSITAT
JAUME·I**

**LA ORTOGRAFÍA EN EL AULA
DE SECUNDARIA:
UN NUEVO ENFOQUE DIDÁCTICO**

TRABAJO DE FINAL DE MÁSTER

Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Curso académico 2019/2020

Alumna: Rocío Montilla López
DNI: 53663181H
Especialidad: Lengua Castellana y Literatura
Modalidad 1. Mejora educativa
Tutora: Mónica Velando Casanova

Agradecimientos

La realización del presente trabajo de final de máster ha sido posible gracias a las orientaciones, sugerencias y ayuda recibida por parte de la profesora D.^a Mónica Velando Casanova, quien me ha aconsejado y encaminado en la elaboración de este proyecto, resolviendo cada una de mis dudas y dedicando su tiempo y esfuerzo para la confección del mismo.

También agradezco al centro educativo en el cual he tenido la oportunidad de desarrollar mi propuesta de unidad didáctica, ya que, con su consentimiento, me permitieron llevar adelante el presente estudio. A su vez, toda mi gratitud a mi tutora de prácticas, D.^a Consuelo Gómez Manselgas, por su ayuda e implicación durante mi estancia en el centro.

Finalmente, quisiera destacar el apoyo recibido por mis familiares y amigos, quienes me han mostrado su confianza, ánimo y comprensión durante el proceso de este trabajo.

Resumen

Este trabajo de final de máster consiste en la implementación de una Unidad Didáctica en la materia de Lengua Castellana y Literatura, en 4.º curso de Educación Secundaria del IES Francisco Tárrega, localizado en la población de Vila-real. El objetivo de esta propuesta es conocer cuáles son los errores ortográficos más recurrentes en los estudiantes del curso mencionado, a partir de la elaboración de un texto argumentativo. Para ello, mediante una metodología esencialmente participativa y cooperativa, se ha llevado a cabo un proyecto en el que los alumnos han trabajado en grupo. Dicha metodología está centrada en el enfoque constructivo-comunicativo, desde el cual se considera que no se deben tratar las cuestiones ortográficas de manera aislada, sino como un elemento más del proceso de comunicación. Desde esta perspectiva, se entiende que el dominio de la ortografía no reside en la escritura correcta de palabras sueltas, sino en la capacidad de utilizar correctamente las palabras en la producción de cualquier tipo de texto.

Esta Unidad Didáctica engloba un total de cuatro sesiones en las que se trabajan diferentes aspectos y elementos del texto argumentativo. En este caso, se parte de una actividad diagnóstica en la que se activan los conocimientos previos del alumnado, seguida de una iniciativa más dinámica y divertida para los discentes conocida como Juego-Concurso de De Vries, para llegar a la producción del texto argumentativo y, por último, a la ejecución del póster final, centrada en uno de los objetivos principales de este trabajo: reflexionar sobre la importancia que conlleva escribir de forma correcta. Al finalizar la Unidad Didáctica, los estudiantes han podido evaluar tanto su proceso de aprendizaje como la docencia de la profesora en prácticas. Los datos recabados en estas evaluaciones han constituido una parte esencial de los resultados del presente estudio, además de la recopilación de los errores ortográficos cometidos por los discentes en sus escritos.

En esta propuesta didáctica han sido los propios alumnos quienes han analizado sus textos y han reflexionado sobre las faltas de ortografía cometidas. Tras el análisis de los textos, se ha determinado que prácticamente la totalidad de los estudiantes ha realizado errores ortográficos en sus producciones escritas, ya sea de tildes, grafías o puntuación, entre otros. Para actuar sobre esta dificultad encontrada, se propone una actividad final que consiste en reflejar dichos errores en diversos pósteres y colocarlos a modo de exposición en los pasillos del centro. De este modo, se pretende concienciar a la comunidad educativa de la relevancia que conlleva el uso correcto del código escrito.

Palabras clave: Unidad Didáctica, Educación Secundaria, ortografía, enfoque constructivo-comunicativo y texto argumentativo.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Objetivos	3
3. Marco teórico	3
3.1. La importancia de la ortografía en la enseñanza de la lengua	3
3.2. Propuestas metodológicas en la enseñanza de la ortografía	5
3.3. La enseñanza y aprendizaje de la ortografía a través de los textos	7
3.4. Un estudio significativo en el ámbito de la ortografía	9
4. Contextualización	9
5. Unidad didáctica	11
5.1. Objetivos	11
5.2. Competencias	12
5.3. Contenidos	14
5.4. Metodología	15
5.5. Temporalización	16
5.6. Materiales y recursos	18
5.7. Evaluación	18
5.8. Actividades	23
6. Resultados	32
6.1. Errores de escritura más frecuentes	32
6.1.1. Errores ortográficos	32
6.1.2. Errores de tipo gramatical	34
6.1.3. Errores de tipo léxico	35
6.1.4. Confusión entre el castellano y el valenciano	36
6.2. Resultados de la evaluación	36
6.2.1. Evaluación del alumnado	36
6.2.2. Autoevaluación del alumnado	36
6.2.3. Evaluación de la práctica docente	38
6.2.4. Autoevaluación de la práctica docente	40
7. Conclusiones	41
8. Referencias bibliográficas	44
9. Anexos	47

1. Introducción

La relevancia que posee la ortografía en la lengua escrita es un aspecto incuestionable, puesto que para llevar a cabo la comunicación por escrito y conseguir que el lector entienda aquello que se pretende transmitir es primordial el uso de una correcta ortografía. Se trata, por tanto, de la herramienta que posibilita una escritura apropiada y la transmisión clara y concisa del significado de las palabras.

En la actualidad destaca una creciente inquietud y preocupación por los errores ortográficos de los estudiantes, que invitan a los docentes a replantearse la metodología o el enfoque didáctico que se emplea en las aulas (Echauri, 2000: 25). Un considerable número de estudiantes se expresa por escrito de forma deficiente, hecho que es constatado por los docentes en su práctica diaria y, al mismo tiempo, se refleja en las evaluaciones que se llevan a cabo (Jimeno, 2007: 10). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en los centros educativos supone todo un reto tanto para el aprendiz como para el enseñante, en cierta medida por el uso incorrecto que hacen de ella los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (Barbería, 2008).

Es indispensable que todos los discentes adquieran la competencia ortográfica necesaria para poder desarrollar eficientemente su formación académica y desenvolverse con eficacia en la sociedad. En este sentido, cabe destacar que, más allá de la importancia que la ortografía adquiere en las instituciones escolares, esta obtiene una gran trascendencia en otros ámbitos como el social o el profesional, dotando a la persona que escribe adecuadamente de un estatus, riqueza y valor cultural considerables. Por todo ello, en el ámbito escolar, se debe transmitir al alumnado la importancia de escribir respetando las normas establecidas, haciéndole comprender que su ortografía constituirá su carta de presentación, puesto que la escritura correcta provee a los individuos de prestigio social y trasciende los muros de los centros educativos (Camps, 1990: 7; Salgado, 1992: 25; Pujol, 1999: 9-10).

Aunque tradicionalmente la ortografía se ha considerado un aspecto que únicamente se trabaja en el área de Lengua Castellana y Literatura, desde un nuevo enfoque didáctico se debe entender esta como un contenido transversal que se desarrolla en todas y cada una de las materias que se imparten en un centro (Paredes, 1997: 616 y García, 2011). En esta línea, como señala Catalá (2009), es preciso cambiar la concepción y consideración que se tiene de la ortografía en las instituciones educativas, dado que, generalmente, en los centros escolares se apuesta por un enfoque tradicional basado en la transmisión oral de las normas ortográficas, la sanción o penalización del error, la continua repetición escrita de las palabras erróneas y la práctica de ejercicios fonotécnicos a partir del libro de texto, cuadernillos o fichas (Fernández-Rufete, 2015: 9). Sin embargo, en términos de Gómez Camacho (2005: 134): “Si la mayor parte de usuarios del español escriben con faltas lo harán porque no se les ha enseñado a escribir correctamente”. Por tanto, es necesario optar por otros enfoques didácticos como el constructivo-comunicativo, desde el cual se considera el error como un

elemento para aprender y se parte de situaciones comunicativas en las que los alumnos deben analizar los textos producidos para comprobar su eficacia.

Así pues, teniendo en cuenta las consideraciones expuestas, es evidente la importancia que conlleva trabajar la ortografía en el aula a partir de un nuevo enfoque didáctico, en el que se priorice la situación comunicativa al aprendizaje exclusivo de las reglas ortográficas. Por ello se ha decidido realizar este trabajo de final de máster, cuya elaboración se centra en la puesta en práctica de una unidad didáctica basada en la producción de un texto argumentativo y su posterior análisis ortográfico. De este modo, se trabajan cuestiones de ortografía mediante un texto producido por los discentes, y no de forma aislada ni mediante el uso de ejercicios mecánicos o memorísticos que resultan poco beneficiosos para el aprendizaje de los estudiantes. El hecho de que los libros de texto que se utilizan asiduamente carecen, en general, de propuestas de este tipo es lo que ha movido a la autora a elaborar este trabajo. Con este se pretende demostrar que a partir de un nuevo enfoque didáctico, fundamentado en el análisis de los textos producidos por los estudiantes y en la posterior reflexión del alumnado sobre los errores ortográficos hallados en los mismos, es posible mejorar la expresión escrita de los discentes.

Por otro lado, cabe mencionar que, en el apartado 2, se especifican los objetivos generales y específicos del presente trabajo. Además, en el capítulo 3, que constituye el marco teórico de este escrito, se hallan cuestiones como el significado de ortografía, los factores influyentes en los errores ortográficos de los alumnos, los diferentes enfoques didácticos, la vinculación entre el trabajo de la ortografía y la expresión escrita, algunas sugerencias para mejorar la competencia ortográfica del estudiantado, y el concepto de texto argumentativo y su importancia en el aula. La totalidad de la información recopilada se ha contrastado y apoyado con citas y referencias aportadas por autores expertos en la materia. En el apartado 4, por su parte, se encuentra la contextualización del centro y de las aulas en las que se ha impartido la unidad didáctica. En este se refleja la localización del instituto, el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, el curso al que va dirigida la propuesta y las características de los grupos correspondientes.

Asimismo, en el capítulo 5, se expone la unidad didáctica en la que se incluyen los objetivos, competencias, contenidos, metodología, temporalización, materiales y recursos, evaluación y actividades, los cuales se han desarrollado teniendo en cuenta las leyes educativas vigentes y la implementación de la unidad didáctica en el aula. En el apartado 6, además, aparecen los resultados de los errores ortográficos de los alumnos y de las evaluaciones y autoevaluaciones, tanto del alumnado como de la docente en prácticas. En el capítulo 7 se desarrollan las conclusiones del presente estudio, es decir, las relacionadas con los errores ortográficos y con la unidad didáctica en general. En el apartado 8 se muestran las referencias bibliográficas, que permiten a los lectores de este trabajo ampliar el contenido del mismo si así lo desean. Por último, en el capítulo 9, se pueden observar los anexos correspondientes al desarrollo de la unidad didáctica, a los cuales se hace referencia durante la exposición del contenido del presente escrito.

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo de final de máster es determinar el cuidado de la ortografía que realizan los alumnos de 4.º de ESO del IES Francisco Tárrega en la producción de sus textos académicos. Para ello, se solicitó a los estudiantes que escribieran un texto argumentativo, a partir del cual se pudieran extraer los errores ortográficos más recurrentes en sus escritos. Una vez recopilados estos, se condujo al alumnado a reflexionar acerca de los mismos y a pensar cuál podría ser su forma correcta.

Como objetivos específicos del presente estudio se señalan, a continuación, los siguientes:

1. Analizar y determinar las equivocaciones cometidas en el uso de las grafías. En este caso, se ha prestado una mayor atención a aquellas letras que pueden crear más confusión en los alumnos como, por ejemplo, el uso de *b* y *v*, *y* y *ll*, *z* y *c*, y la utilización de la letra *h*.
2. Conocer los errores relacionados con la acentuación gráfica. Se han tenido en cuenta todos los tipos de palabras: agudas, llanas y esdrújulas. Además, se ha fijado la atención en las palabras monosílabas, en el uso de la tilde diacrítica y en la acentuación de hiatos, diptongos y triptongos, por una posible mayor dificultad en estos para el estudiantado.
3. Descubrir el conocimiento de los discentes en cuanto a los signos de puntuación y el uso que se hace de ellos en el texto. Se han valorado aspectos como el uso correcto del punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos y los signos de exclamación e interrogación.
4. Observar la presentación del texto: separación de párrafos, estructura correcta, letra legible, concordancia en las oraciones, variedad léxica, etc.
5. Contribuir en la mejora de la producción escrita de los estudiantes, en cuanto a cuidado ortográfico se refiere, a partir de un nuevo enfoque didáctico basado en la planificación, redacción y posterior revisión, por parte de los alumnos, de los textos producidos.

3. Marco teórico

3.1. La importancia de la ortografía en la enseñanza de la lengua

La Real Academia Española define el concepto de ortografía como “la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura” (RAE, 2014). Aunque, tradicionalmente, la ortografía se ha considerado el aspecto más superficial de la lengua y se ha posicionado en un lugar secundario en el estudio de la lingüística, es cierto que este ámbito cuenta con una gran trascendencia social que pocos aspectos de la lengua poseen (Pujol, 1999: 9 y Echauri, 2000: 22). La ortografía permite que la lengua sea un vehículo de

comunicación eficiente, independientemente de las diferencias individuales, sociales o geográficas. A su vez, el dominio de esta supone un indicio de valor cultural, por lo que queda en entredicho todo aquel individuo que muestra públicamente sus carencias en este aspecto. Es por ello por lo que, desde los centros educativos, tanto el profesorado como el estudiantado deben emplear una gran parte de su tiempo y esfuerzo en la enseñanza y aprendizaje de este contenido lingüístico (Camps, 1990: 11; Salgado, 1992 y Pujol, 1999: 28).

La ortografía ha sido siempre uno de los objetos de estudio en las instituciones escolares, aunque en los últimos tiempos ha adquirido una mayor relevancia, probablemente por la preocupación del profesorado en cuanto a la elevada cantidad de cacografías que cometen los estudiantes, o bien por las nuevas propuestas pedagógicas que invitan a replantearse y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua a las necesidades educativas actuales (Díaz, 2008: 113). Es un hecho corroborado que existe una elevada cantidad de errores ortográficos por parte de los estudiantes a la hora de producir textos, puesto que en muchas ocasiones estos hacen un uso incorrecto del léxico o de las construcciones gramaticales. Estos errores que, generalmente, empiezan a tener lugar en la Educación Primaria, aumentan en la etapa de Educación Secundaria y, por consiguiente, se siguen apreciando de forma relevante en la enseñanza universitaria, momento en el que se llegan a observar graves faltas ortográficas que no se han solventado ni trabajado en etapas anteriores. Así, por ejemplo, es habitual encontrar alumnos que utilizan el verbo *haber* en lugar de la locución *a ver* cuando se quiere hacer una petición de reconocer alguna cosa o persona, así como también lo es la confusión de *b* y *v* para representar el fonema /b/, el error en la utilización de *hay/ahí/¡ay!*, o ver escrito el monosílabo *vio* con acento gráfico en la *o* (Matteoda, 1998: 69; Carratalá, 2002: 45 y Díaz, 2008: 124).

Por otra parte, Camps, Millán, Montserrat y Cabré (2004: 38-39) señalan que, aunque aprender a escribir no es únicamente aprender ortografía, resulta beneficioso para el alumnado conocer el correcto uso de este contenido lingüístico, ya que constituye un aspecto socialmente importante de la lengua escrita. En este sentido, Zayas (1995: 1) coincide en que si bien el saber escribir no se ha de identificar con el conocimiento práctico de las convenciones ortográficas, este es un aspecto del aprendizaje de la composición escrita que no se puede descuidar dado el valor social que se le concede. Por tanto, un aprendizaje óptimo y significativo de la ortografía precisa que su enseñanza se lleve a cabo durante el proceso de escritura y se relacione con el aprendizaje de conocimientos metatextuales y metalingüísticos. Jimeno (2007: 15) indica que escribir bien requiere tener competencia ortográfica, es decir, requiere ser capaz de aplicar el conjunto de normas que regulan la escritura de la lengua. A su vez, también incide en que esta competencia no es suficiente, puesto que un buen escrito, además de respetar las normas ortográficas, debe cumplir con las exigencias de la construcción oracional y atender a los requisitos de la cohesión, la coherencia y la adecuación. Aunque la ortografía no es el factor de mayor relevancia en un texto escrito, es cierto que en

algunas ocasiones una grafía errónea puede generar ambigüedad (*calló/cayó, escucho/escuchó...*) y dificultar la comprensión de dicho texto.

Por todo ello, es importante conocer cuáles son las causas y los factores influyentes en las faltas ortográficas del alumnado. De acuerdo con Carratalá (2002: 110), una de las razones fundamentales del creciente número de cacografías cometidas por los estudiantes es el descuido reiterado de los medios de comunicación y la indiferencia por parte de un sector del profesorado ante las faltas de ortografía de sus alumnos. Muchos de estos le restan importancia a los errores ortográficos, sobre todo si se cometen en áreas o materias que aparentemente no están relacionadas con el lenguaje. Además, la metodología tradicional que se ha empleado para enseñar ortografía en los centros educativos ha incidido en el aprendizaje memorístico de las reglas de ortografía y en la realización de dictados que, en lugar de ser útiles para el aprendizaje ortográfico, se han entendido como un instrumento para observar la cantidad de palabras que el alumnado escribe de forma errónea (García, 2011). Según Carratalá (2002: 113), otro de los motivos es la falta de interés y motivación por la lectura y la escritura. Asimismo, las nuevas tecnologías han tenido un carácter contraproducente en el correcto uso de la ortografía, debido al numeroso empleo de abreviaturas, que, unido al apresuramiento por enviar un mensaje, impide aplicar al texto las correcciones y rectificaciones necesarias (Barbería, 2008).

3.2. Propuestas metodológicas en la enseñanza de la ortografía

Son varios los autores que plantean posibles soluciones y propuestas para contribuir a la enseñanza y aprendizaje de la ortografía. Por su parte, García (2011) y Paredes (1997: 616) señalan la necesidad de trabajarla no solo en el área de Lengua Castellana y Literatura, sino en las distintas materias, es decir, introducirla en la rutina del aula para que, de esta manera, los discentes perciban que la ortografía no solo se ciñe al área de Lengua, sino que esta cuenta con una perspectiva multidisciplinar. Sánchez (2009: 16) añade que “la lectura es un óptimo auxiliar de la ortografía porque contribuye a reforzar la imagen léxica que tiene el alumno de las palabras, y afianza el léxico que ya conoce”. Por su parte, García (2011) coincide en que hay que inculcar a nuestros alumnos la necesidad de leer, puesto que la lectura es una gran ayuda para aprender la ortografía de las palabras. A su vez, Martínez de Sousa (2003: 7) indica que se debe sacar partido a la lectura para exponer las reglas, subrayar aspectos ortográficos e incluso hacer hincapié en las dificultades.

Jimeno (2007: 17) incide en que la memoria visual es un factor clave para la correcta reproducción de las palabras. Una muestra de ello es que, en muchas ocasiones, cuando se nos plantea una duda, solo tenemos seguridad en la respuesta tras escribir la palabra. Por lo tanto, todo aquello que tienda a reforzar la memoria visual, ya sea leer o escribir, será positivo en las actividades de ortografía. Por tanto, el contacto con los textos debe ser una prioridad para que el alumnado pueda fijar visualmente la ortografía de las palabras e interiorizar su significado contextual. Además, aunque generalmente se atribuye al uso de las nuevas tecnologías un carácter negativo en el ámbito de la

ortografía, diferentes estudios y propuestas evidencian que una aplicación adecuada de las TIC en el aula puede contribuir a la mejora de los errores ortográficos de los estudiantes. En este sentido, un estudio realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Ramon Llull y el centro CETEI-Fundación Joan XXIII demuestra que alumnos y alumnas de Secundaria que utilizan contenidos digitales en el aula mejoran un 20% en las pruebas de ortografía (Marqués, 2011). De este modo, si se utilizan las nuevas tecnologías de forma adecuada pueden convertirse en nuevos enfoques didácticos que, en lugar de actuar en detrimento de las habilidades de escritura de los estudiantes, pueden suponer un sistema de aprendizaje que contribuya a mejorar dichas habilidades (Martínez de Sousa, 2003: 9).

Por otro lado, cabe destacar que en la didáctica de la lengua y, concretamente, de la ortografía, actualmente hallamos dos enfoques contrarios: el enfoque reglado o transmisivo, y el enfoque constructivo-comunicativo. En el enfoque reglado o transmisivo los contenidos se dividen en partes y se enseñan teniendo en cuenta el orden de dificultad, es decir, en el caso de las letras, se enseñarían primero las vocales y después las consonantes. Las actividades planteadas desde este enfoque son poco variadas y están basadas en el libro de texto, además de ser el o la docente quien da explícitamente las pautas que el alumnado debe seguir. Asimismo, las tareas planteadas en el aula son generales para todo el grupo, de manera que se considera al alumnado como un grupo homogéneo. Generalmente, dichas tareas se llevan a cabo de forma individual y, en su realización, se intenta evitar el error y se considera este como una inadecuación o como un fracaso que se penaliza. Los ejercicios llevados a cabo son de memorización y repetición sistemática, y el docente corrige los errores comparando lo que está bien y lo que está mal (Díaz y Manjón, 2010: 89).

Desde este enfoque, como afirma Jimeno (2007: 16), se parte del aprendizaje de las reglas para, posteriormente, aplicarlas a actividades específicas y a la escritura en general. Es el denominado procedimiento deductivo, en el que se estudia la regla y después se pone en práctica, es decir, el conocimiento de las reglas se juzga por su correcta aplicación. Sin embargo, son muchos los alumnos que conocen perfectamente una regla de ortografía pero luego no la aplican al escribir. A su vez, otro problema evidente que conlleva este tipo de enfoque didáctico es que en el castellano hay un gran número de palabras cuya ortografía no está contemplada en ninguna regla, de manera que este método resulta muy abstracto, totalmente descontextualizado y, por ello, muy poco motivador. Esto no quiere decir que las reglas no sean de utilidad; lo son si se recurre a ellas con buen criterio, si se parte en primer lugar de la práctica para, posteriormente, llegar a la norma ortográfica, siguiendo de este modo el método inductivo y centrando la atención únicamente en aquellas reglas que afectan a un gran número de palabras y que no cuentan con excepciones.

En cambio, en el enfoque constructivo-comunicativo los contenidos se trabajan como un todo para que no pierdan su sentido, y las actividades y los recursos utilizados son variados. Las consignas se establecen y organizan entre alumnado y profesorado (trabajo por proyectos, rincones, etc.). Asimismo, las actividades propuestas atienden a la diversidad del alumnado y no esperan la misma

respuesta por parte de todos los estudiantes, promueven la interacción entre el alumnado y, por consiguiente, el aprendizaje cooperativo. Además, los errores se consideran constructivos y necesarios para aprender a resolver problemas y superar los obstáculos encontrados. Mediante este método se fomenta la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, y el docente guía al alumnado y le ayuda a reflexionar para corregir sus propios errores. Desde este enfoque, se plantean situaciones comunicativas que ofrecen al alumnado la oportunidad de revisar holísticamente sus propios textos, lo que les resultará útil para alcanzar la eficiencia en la comunicación (Barberá, Collado, Morató, Pellicer y Rizo, 2001: 21). Entender la ortografía como una actividad comunicativa es realmente importante a la hora de trabajar este contenido lingüístico en las aulas, ya que la finalidad de la ortografía no es escribir palabras sueltas y comprobar que estén bien escritas, sino utilizarla correctamente en la producción de cualquier tipo de texto. De este modo, se debe considerar la ortografía como un elemento más del proceso comunicativo y de escritura (Pujol, 2000: 224).

3.3. La enseñanza y aprendizaje de la ortografía a través de los textos

Como profesionales del ámbito educativo, debemos evitar, por una parte, que la enseñanza de la ortografía se base únicamente en el aprendizaje de las reglas ortográficas y, por otra parte, debemos procurar que el alumnado se adueñe de la norma ortográfica. Para ello, es necesario considerar la ortografía como un subproceso en la producción de textos, utilizando de este modo un método o estrategia que consiga darle a la ortografía un tratamiento global. El aprendizaje de la norma ortográfica tiene lugar en el momento en que los discentes toman contacto con la escritura, puesto que incluso un pequeño cambio ortográfico puede suponer que la palabra cambie completamente su significado, y genere en algunos casos incompreensión.

Por este hecho, son varios los autores que defienden la necesidad de aprender ortografía a través de la composición escrita. Echauri (2000: 27) señala que el profesorado suele trabajar la ortografía de forma aislada y descontextualizada de la composición escrita, haciendo uso de recursos didácticos y materiales que solo favorecen el aprendizaje memorístico de las normas ortográficas. Galera y Campos (2002), por su parte, indican que las actividades y recursos empleados para el tratamiento de la ortografía deben basarse en el discurso escrito a través de la creación y revisión de textos, ya que vincular la enseñanza de la ortografía a la composición de textos permitiría trabajarla de manera contextualizada. Según Fernández-Rufete (2015: 12), a escribir se aprende escribiendo y leyendo, de manera que el autor apuesta por la composición escrita como medio por el que aprender las reglas ortográficas y gramaticales. A su vez, es importante incluir la corrección ortográfica durante el proceso de escritura para, de este modo, trabajar la autocorrección y la revisión. La ortografía, por tanto, en los procesos de lectura y escritura ocupa un lugar privilegiado por la estrecha relación entre la capacidad ortográfica con otras facetas lingüísticas como pueden ser la lectura, la composición escrita, la lingüística, la pronunciación, la gramática o el significado de los vocablos, entre otras; de ahí que sea necesario trabajarla como un aspecto no aislado en la formación

lingüística de los discentes, mediante el uso de la producción de diferentes tipos de textos (Cassany, 1995).

En este caso, se ha optado por trabajar el texto argumentativo, una de las principales tipologías textuales, puesto que se trata de la más trabajada por los estudiantes, profesores, científicos, políticos, etc., para poder expresar sus ideas y opiniones, así como para defender las propias y rechazar las que se oponen a ellas. La argumentación es útil para convencer, razonar y persuadir, por lo que resulta realmente importante conocer cómo se organiza este tipo de texto. A su vez, para que exista una sociedad democrática y sana es necesario que las personas puedan dialogar y expresar sus argumentos, ideas y opiniones, pero estas opiniones deben estar fundamentadas, ya que, de no ser así, no tendrán el peso suficiente y no conseguirán cambiar conductas o convencer al destinatario, entre otros propósitos. Además, este género invita a la reflexión y al desarrollo del pensamiento crítico de las personas, al mismo tiempo que nos permite saber tratar y resolver conflictos al relacionarnos con los demás (Dolz y Pasquier, 1996: 9).

Por otro lado, la totalidad de los estudiantes de Educación Secundaria se enfrentarán, principalmente en el contexto académico, a textos argumentativos, de tal manera que esta tipología textual obtiene una importancia vital durante la etapa de ESO, Bachillerato y Universidad, sobre todo en aquellos estudios relacionados con el ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales, así como con el ámbito jurídico. Por todo ello es importante que los estudiantes aprendan a elaborar textos argumentativos, orales o escritos, así como que conozcan sus características, su estructura y su finalidad, entre otras cosas. Así pues, teniendo en cuenta su trascendencia, los educadores consideran relevante introducir el texto argumentativo en el currículo didáctico. Sin embargo, la enseñanza de la argumentación en los centros escolares de Educación Primaria no se lleva a cabo como es debido, probablemente por la consideración de una alta complejidad para los más pequeños a la hora de ofrecer una opinión razonada y bien argumentada. En cambio, de acuerdo con Dolz y Pasquier (1996: 10), los niños entre 10 y 11 años son capaces de exponer una opinión; a los 13-14 años comienzan a modalizar su texto y a distanciarse de él, y a los 16 años, finalmente, dominan la negociación. En concordancia con esta afirmación, los autores hacen hincapié en la conveniencia de trabajar la argumentación desde las primeras etapas educativas, indicando que los niños de edades tempranas son capaces de argumentar.

En cambio, según Pieraut Le Bonniec (1987), la argumentación constituye un proceso mental con una alta complejidad y, a su vez, exige cierta madurez psíquica para seleccionar hechos y argumentos, presentarlos de manera ordenada y precisa, y llegar a una conclusión sugerente. Por lo tanto, este autor señala que el texto argumentativo debería empezar a estudiarse a los 14-15 años, ya que los niños con una edad inferior a la citada son incapaces de abstraer y generalizar. En nuestro país, generalmente, el texto argumentativo se introduce por primera vez en 4.º de ESO, nivel en el que los discentes ya muestran una madurez apta para producir este tipo de textos. Con todo, es cierto que, una parte del profesorado, introduce aspectos básicos sobre el texto argumentativo en 3.º de ESO con la finalidad de que los estudiantes posean algunos conocimientos previos antes de adentrarse en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Sin duda alguna, el texto

argumentativo es una tipología textual que favorece la interacción social y comunicativa, por lo que debe ser conocido y dominado por los alumnos, tanto en su parte oral como en la escrita. En este caso, se incidirá en el texto argumentativo escrito como medio para tratar cuestiones ortográficas, ya que, como se ha mencionado anteriormente, muchos profesores muestran una gran preocupación por los errores ortográficos que cometen los estudiantes en sus escritos, y manifiestan dificultad para actuar sobre estas equivocaciones y abordar eficientemente la enseñanza de la ortografía.

3.4. Un estudio significativo en el ámbito de la ortografía

Ante estas observaciones, la enseñanza de la ortografía debe considerarse relevante en el marco escolar, en general, y en las clases de Lengua y Literatura en particular. Además de la importancia estrictamente lingüística, su valoración social es indiscutible, como también lo es su gran trascendencia en el mantenimiento de la unidad del idioma. A pesar de ello, su enseñanza en los centros educativos tiene una consideración escasa y queda reducida en muchas ocasiones a un simple “apéndice” al que se le presta poca atención. Este suceso ocurre principalmente en la Educación Secundaria, sobre todo en el segundo ciclo de la ESO. Sin embargo, la realidad contrasta con este modo de proceder, puesto que tanto en Bachillerato como en la universidad el uso correcto de la escritura posee una gran relevancia, por lo que la ortografía debe ocupar un espacio importante en la etapa de Secundaria.

En este sentido, se le debe dedicar una atención planificada y acorde con las carencias que se detecten. Por ello, es oportuno plantear el estudio desarrollado en el presente trabajo de final de máster, con la finalidad de conocer cuáles son los errores ortográficos más frecuentes en el alumnado, ayudarlos a reflexionar sobre los mismos y a ser capaces de identificarlos sin necesidad de que la docente los evidencie. De este modo, se pretende contribuir a una mejora de la producción escrita de los discentes y de la motivación con la que encaran el proceso del aprendizaje lingüístico.

4. Contextualización

De acuerdo con el aprendizaje constructivista, es necesario conocer, previamente a la puesta en práctica de la unidad didáctica, el contexto en el que se va a desarrollar el proceso educativo, es decir, conocer el aula y los discentes con los que se va a trabajar (nivel de la clase, competencia lingüística del alumnado, si hay alumnado inmigrante, con dificultades de aprendizaje, etc.), para poder planificar y elaborar una propuesta de unidad didáctica atendiendo a las necesidades y particularidades del conjunto de los estudiantes.

La presente unidad didáctica se implementó en dos grupos de 4.º de ESO del instituto Francisco Tárrega, localizado en la población de Vila-real, donde se desarrollaron las prácticas bajo la tutela de la profesora de Lengua Castellana y Literatura, Consuelo Gómez Manselgas. El IES Francisco Tárrega es el centro educativo de Secundaria más grande de la localidad; se trata de una institución

pública y aconfesional situada al este de la población, en una de las zonas de mayor crecimiento urbanístico, y enmarcada entre las calles Ausiàs March, Joanot Martorell y Solades. Este instituto se encuentra próximo al centro de la localidad, hecho que proporciona a la institución una gran oferta cultural, además de estar bien comunicado por su proximidad a la estación de Renfe y a las paradas de los autobuses interurbano y comarcal.

El nivel sociocultural y económico de las familias del alumnado se corresponde, mayoritariamente, con un nivel medio. Sin embargo, al centro acuden discentes con tipos de familias muy heterogéneas y singulares, aunque esto no resulta un impedimento para que todos y cada uno de los estudiantes reciban una educación igualitaria y de calidad. Actualmente, el sector de la industria, centrado en la fabricación de pavimentos y revestimientos cerámicos como azulejos, es el predominante en Vila-real, y constituye la base del desarrollo, empleo y crecimiento económico de dicha población. Por este motivo, las familias proceden mayoritariamente de este sector, ya sean operarios con cualificación, autónomos o trabajadores temporales; aunque, además de a este sector, algunas familias se dedican, en menor medida, a la agricultura y al sector servicios, tanto público como privado.

Por otro lado, el IES Francisco Tárrega cuenta con seis líneas de enseñanza en ESO y, a su vez, con dos modalidades de Bachillerato: científico y humanístico, que se pueden cursar tanto en horario diurno como nocturno. También se procura que la formación de los grupos sea heterogénea, es decir, que haya todo tipo de alumnado en el aula, desde alumnos con necesidades educativas especiales y repetidores hasta alumnos con buenos hábitos de estudio. Asimismo, a la hora de seleccionar el curso en el que se iba a desarrollar la unidad didáctica se han tenido en cuenta diversos aspectos. En primer lugar, la actitud de los alumnos fue bastante positiva durante la estancia en el centro en el periodo de observación. Además, teniendo en cuenta el currículum, este es el curso idóneo para llevar a cabo el estudio de los textos argumentativos, temática que desde un primer momento se consideró interesante para desarrollarla en el aula y, al no haberse impartido todavía esta parte de la programación, finalmente se optó por llevarla a cabo.

Respecto a las características de los grupos, en 4.º de ESO D hay 25 alumnos, 15 chicas y 10 chicos, de entre 15 y 16 años, entre los cuales destaca una alumna repetidora. Por su parte, 4.º de ESO F cuenta con 24 estudiantes, 7 chicas y 17 chicos; entre ellos, destaca una alumna repetidora y dos alumnos de origen marroquí perfectamente conocedores del idioma español y bien adaptados e integrados en la institución. La mayoría de los discentes de este curso tiene un nivel académico medio; no obstante, algunos de ellos suelen obtener unos resultados numéricos superiores al del resto de sus compañeros, mientras que otros presentan una mayor dificultad para seguir el ritmo de la clase e interiorizar ciertos conocimientos. Con todo, estos últimos disponen de una actitud positiva hacia el aprendizaje y muestran ganas y motivación por aprender y crecer día a día tanto académica como personalmente. Es importante remarcar que entre estos grupos no existen diferencias relevantes en cuanto a comportamiento y rendimiento académico, por lo que la unidad didáctica se ha implementado de igual forma en ambas clases. Entre ellos, no destaca ningún

alumno que pueda considerarse conflictivo o que dificulte gravemente la implementación de las sesiones en el aula, aunque es cierto que algunos estudiantes generan más alboroto y distracción en el aula que otros. En cuanto a necesidades educativas especiales, no es necesario destacar ningún caso de ACI (Adaptación Curricular Individualizada) ni ACIS (Adaptación Curricular Individualizada Significativa), ni ningún tipo de discapacidad física o intelectual.

Finalmente, los conocimientos previos de los alumnos respecto a la temática trabajada son diversos, ya que aproximadamente la mitad de ellos son conocedores de algunos aspectos básicos relacionados con los textos argumentativos, mientras que la otra mitad no recuerda haber estudiado este tipo de textos en cursos anteriores. Según manifestaron algunos estudiantes, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura les resulta una de las materias más complicadas de cuarto curso, destacando entre los aspectos más difíciles el uso de la correcta ortografía, que para muchos de ellos supone el suspenso en algunos exámenes, a pesar de que el contenido de la unidad haya sido superado. Por ello, la importancia de la unidad didáctica radica en que puede servir de ayuda para la totalidad de los alumnos, que deberán enfrentarse con toda seguridad, en próximos cursos o en su vida cotidiana, a textos argumentativos y a la necesidad de escribir haciendo un uso correcto de la expresión escrita en todas sus vertientes.

5. Unidad didáctica

5.1. Objetivos

Los objetivos de esta unidad didáctica se han extraído del *DECRETO 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana*. En el “Bloque 2: Leer y Escribir” de dicho Decreto, se refleja la importancia de alcanzar los siguientes objetivos:

1. Conocer las características básicas de un texto argumentativo.
2. Leer, comprender, interpretar y analizar un texto argumentativo.
3. Planificar y escribir textos argumentativos (artículos de opinión, textos publicitarios, etc.), con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
4. Activar los conocimientos previos y contrastar estos con la información extraída del texto.
5. Sintetizar textos argumentativos, utilizando esquemas, tablas, mapas conceptuales o resúmenes.
6. Evaluar, con autonomía, los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de escritura, identificando los errores de adecuación, coherencia, cohesión y corrección del nivel educativo.
7. Trabajar en equipo de forma cooperativa, compartiendo información y recursos, buscando la autonomía en el funcionamiento del grupo y responsabilizándose del trabajo individual.
8. Utilizar las herramientas más comunes de las TIC de forma autónoma.
9. Reflexionar sobre la importancia que conlleva escribir correctamente.

10. Mostrar iniciativa, ideas innovadoras, perseverancia y flexibilidad.

Además de perseguir los objetivos extraídos del Decreto nombrado, se plantean las siguientes finalidades, más concretas, de la unidad didáctica propuesta:

1. Reconocer un texto argumentativo escrito.
2. Mejorar la capacidad de planificación de un texto argumentativo sencillo.
3. Reconocer y distinguir algunas marcas lingüísticas del texto argumentativo.
4. Identificar las principales características de una situación de argumentación (estructura, tipos de argumentos, tema, tesis, etc.)
5. Expresar una opinión argumentada mediante la producción de un texto argumentativo sencillo.
6. Reflexionar y corregir los errores de los textos argumentativos.
7. Emplear las nuevas tecnologías para indagar, recopilar y contrastar la información obtenida.
8. Valorar la trascendencia del buen uso del código escrito.
9. Manifestar motivación, interés y una participación activa en el proceso de aprendizaje.
10. Colaborar y ayudar a los compañeros del grupo para alcanzar un objetivo común.

5.2. Competencias

Aunque son siete las competencias clave que establece el currículo de Educación Secundaria, de acuerdo con la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, en esta unidad didáctica se han abordado seis de estas. Dichas competencias son las siguientes:

- **Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)**: Esta competencia resulta beneficiosa para el desarrollo de la acción dialógica y comunicativa del alumnado, así como para establecer una socialización positiva al permitirles interactuar de una forma eficiente con diferentes interlocutores, además de expresarse correctamente mediante la escritura de textos en distintas modalidades, formatos y soportes. En la unidad didáctica propuesta esta competencia se ha abordado a la hora de verbalizar las ideas previas sobre el tema tratado, al leer y extraer las características de un texto argumentativo, al realizar un mapa conceptual, al llevar a cabo una producción escrita del texto argumentativo y al corregir los errores de estas producciones.
- **Competencia Digital (CD)**: Dicha competencia implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación, la cual persigue la finalidad de alcanzar un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan necesarias hoy en día para ser competentes en un entorno digital. Se considera un aspecto muy relevante que el alumnado sea conocedor de las principales aplicaciones informáticas, así como que disponga de acceso a las fuentes de información y conozca los derechos y las libertades que conciernen a las personas en el mundo digital. Los alumnos y alumnas han trabajado esta competencia cuando han investigado en

sus hogares acerca de uno de los temas propuestos para escribir un texto argumentativo, así como cuando se han familiarizado con el blog de aula y han escrito en él el texto argumentativo.

- **Competencia de Aprender a Aprender (CPAA)**: Esta competencia es esencial tanto a nivel individual como en grupo para el aprendizaje a lo largo de la vida en los diferentes contextos en los que se desarrolle el aprendiz. Esta consiste en planificar, organizar, supervisar, evaluar y proseguir en la adquisición de conocimientos, conociendo los propios procesos que conllevan a dicha consecución y motivándose por aprender, generando la curiosidad, la confianza y la necesidad de aprender en el discente y haciendo su aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo. En la presente unidad didáctica esta competencia se ha desarrollado mediante la lluvia de ideas sobre los conocimientos previos del alumnado respecto al tema tratado, ya que de esta manera los estudiantes han sido conscientes de aquello que saben y de lo que desconocen. También se ha llevado a cabo cuando los discentes han utilizado estrategias de planificación antes de producir el texto argumentativo, así como cuando han evaluado su propio aprendizaje. Además, los alumnos y alumnas han sido los protagonistas del proceso de aprendizaje durante toda la unidad didáctica, cosa que les ha ayudado a sentirse motivados y a aumentar su curiosidad por aprender.
- **Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE)**: A través de esta competencia las personas convierten sus propias ideas en actos y llevan a cabo una profunda reflexión que les ayuda a desarrollar un carácter emprendedor. Asimismo, se desarrolla la capacidad innovadora y creativa, así como la de trabajar tanto de forma individual como colectiva. Dicha competencia se ha llevado a cabo cuando los estudiantes han diseñado el póster final, puesto que han tenido que actuar de forma creativa e imaginativa para alcanzar un resultado óptimo, mostrando iniciativa e interés durante la producción del mismo, así como a la hora de emitir las diferentes respuestas durante el Juego-Concurso de De Vries, en el cual han tenido que mostrar decisión, seguridad y determinación.
- **Competencia Social y Cívica (CSC)**: Hace referencia a la capacidad y aptitud que poseen los individuos para interactuar, convivir y relacionarse con otras personas, desarrollando valores como el respeto mutuo, la justicia, la igualdad, la tolerancia, la comprensión, la no discriminación, la solidaridad, la empatía o la responsabilidad. Está directamente relacionada con el hecho de comprender diferentes opiniones y puntos de vista, aceptando las diferencias y enriqueciéndose de ellas y respetando los diferentes valores, creencias y culturas. En esta unidad didáctica, se han desarrollado habilidades sociales y valores como los mencionados anteriormente, mediante el trabajo en grupo y la interacción entre los discentes.
- **Conciencia y Expresiones Culturales (CEC)**: Esta competencia implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico y de manera respetuosa las diferentes expresiones culturales, entre las cuales destacan la creación de textos de carácter comunicativo. En la presente unidad didáctica el alumnado ha aprendido a valorar la importancia de saber argumentar y a producir un texto argumentativo. El tema del texto argumentativo que se les ha ofrecido han sido los

beneficios y los perjuicios del uso de las redes sociales, aspecto sobre el cual es necesario reflexionar, ya que estas han adquirido una gran relevancia en nuestra cultura y sociedad en los últimos tiempos, y se deben aprender a utilizar de un modo responsable.

5.3. Contenidos

Según el currículum oficial de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 4.º de ESO, centrado en el *DECRETO 51/2018, de 27 de abril, del Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, y las actividades planteadas en esta unidad didáctica, se han abordado los siguientes contenidos pertenecientes al “Bloque 2: Leer y Escribir”:

- **Interpretación y análisis de textos escritos argumentativos, utilizando las estrategias de comprensión lectora adecuadas al texto y al objetivo de la lectura, para construir el significado global del texto.** Para desarrollar este contenido en el aula, se ofreció al alumnado un modelo de texto argumentativo, que se leyó y se comentó en voz alta para facilitar la comprensión del escrito, previamente a la realización de su análisis. Para construir el significado global del texto, la docente realizó diversas cuestiones a los estudiantes, como por ejemplo: ¿cuál es la idea principal que quiere transmitir el autor?, ¿de qué tema trata el texto?, ¿qué se defiende en él?, etc.
- **Identificación o deducción del tema, la tesis, la idea principal, los argumentos, la intención del autor y la organización del contenido del texto.** A la hora de analizar el texto, se atendió a su estructura, al tema, la tesis, los tipos de argumentos y los rasgos lingüísticos, cada uno de los cuales se marcó en el escrito de un color diferente, con la finalidad de que el contenido del mismo resultase más visual para el alumnado y pudiesen identificar fácilmente cada uno de los aspectos trabajados en la sesión.
- **Sintetización de la información a través de esquemas, tablas, mapas conceptuales o resúmenes.** Tras analizar el texto y visualizar un vídeo con información relevante sobre los textos argumentativos, los estudiantes realizaron en sus cuadernos un mapa conceptual con los datos recopilados. Este mapa conceptual fue guiado por la docente, aunque fueron los estudiantes quienes, a partir de preguntas de indagación, aportaban la información que, posteriormente, la alumna en prácticas plasmaba en la pizarra.
- **Participación activa en actividades de trabajo en equipos cooperativos, sobre temas del currículo, por medio de aplicaciones informáticas de escritorio o servicios de la web; y colaboración y comunicación con otros para compartir información.** Este contenido se llevó a cabo durante la realización del Juego-Concurso de De Vries. Esta metodología, que se desarrolló haciendo uso de la aplicación educativa *Kahoot*, consistió en realizar a los alumnos varias preguntas relacionadas con los textos argumentativos. De este modo, los discentes, trabajando en grupos, debían cooperar entre sí y contestar a estas para contribuir a la puntuación del equipo.

- **Muestra de iniciativa, curiosidad e interés durante el desarrollo de la actividad, y de determinación buscando por propia iniciativa soluciones eficientes.** En la totalidad de las actividades resultó importante que los alumnos mostraran predisposición y estuvieran atentos al desarrollo de las sesiones. Principalmente, en las actividades grupales, el factor motivacional y participativo fue imprescindible para ejecutar con efectividad las tareas requeridas. Para ello, fue necesario que los estudiantes tuviesen interés, curiosidad e iniciativa hacia las actividades planteadas en el aula.
- **Planificación y producción, con adecuación, coherencia, cohesión, corrección ortográfica, gramatical y léxica del nivel educativo, de un texto argumentativo, en soportes diversos, y aplicando conocimientos sobre las características de esta tipología textual.** Los alumnos escribieron un texto argumentativo en papel que, posteriormente, plasmaron en el blog de aula. Para ello, los discentes tuvieron que aplicar al escrito sus conocimientos sobre las características principales de los textos argumentativos, es decir, de aquellos elementos que se habían trabajado previamente en el aula.
- **Revisión de textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de escritura, identificando los errores de adecuación, coherencia, cohesión y corrección del nivel educativo, resolviendo las dudas de forma autónoma.** Una vez producido el texto argumentativo, la docente marcó los errores hallados en estos, pero sin evidenciar cuál sería su forma correcta. Los estudiantes tuvieron que reflexionar acerca de ellos y pensar qué equivocación podía haber en esa palabra u oración, resolviendo estos errores por sí mismos. Posteriormente, la docente realizó una última revisión para comprobar que habían corregido las equivocaciones de forma adecuada.
- **Realización, con sentido crítico, autonomía y creatividad, de tareas o trabajos individuales o colectivos, sobre temas del currículo.** Este contenido debió desarrollarse en la última sesión, la cual no llegó a llevarse a cabo a causa de la situación de alarma provocada por la COVID-19. Los estudiantes debían realizar, en pequeños grupos, un póster en el cual se reflejasen algunos errores ortográficos extraídos de sus escritos, así como su forma correcta y la norma de ortografía correspondiente. Para ello, se hubiese pedido a los alumnos evidenciar en dicho póster su creatividad y su sentido crítico, distribuyendo la información según sus propios criterios y consideraciones. No obstante, si en algún caso hubiese sido necesario, la docente hubiese ofrecido ideas o ejemplos que ayudasen a los estudiantes con la elaboración del póster.

5.4. Metodología

La metodología que se ha utilizado en esta unidad didáctica ha sido esencialmente activa, integradora y de tipo inductivo, es decir, se ha empleado un modelo concreto de texto argumentativo para extraer las características y observaciones generales que destacan en esta tipología textual, con el objetivo de generar nuevos conocimientos en el alumnado. En este tipo de

metodología se parte de lo particular para llegar a lo general, es decir, se usa el ejemplo para extraer la norma o las conclusiones generales. Esta está centrada en el enfoque constructivo-comunicativo, desde el cual se considera que no se deben tratar las cuestiones ortográficas de manera aislada, sino como un elemento más del proceso de comunicación. Desde esta perspectiva se entiende que el dominio de la ortografía no reside en la escritura correcta de palabras sueltas, sino en la capacidad de utilizar correctamente las palabras en la producción de cualquier tipo de texto.

Asimismo, se ha aplicado una metodología participativa y cooperativa, puesto que el alumnado ha trabajado en grupos heterogéneos, comunicándose y ayudándose mutuamente para alcanzar una meta común, y desarrollando, al mismo tiempo, sus habilidades sociales. Las técnicas de aprendizaje cooperativo y participativo que se han empleado en el aula han sido principalmente el Juego-Concurso de De Vries y la lluvia de ideas. Mediante esta metodología grupal se han fomentado en el alumnado valores como la cooperación, la empatía y la solidaridad. Además, los discentes han trabajado la competencia digital a través de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), dado que se han iniciado en el manejo de un entorno virtual como es el blog de aula, de tal manera que han sido capaces de descubrir operaciones básicas de dicho entorno y han fomentado su capacidad creativa e imaginativa. Aunque en esta unidad didáctica se le ha otorgado un valor importante al trabajo cooperativo, también se ha potenciado el trabajo individual y, con ello, la competencia de aprender a aprender, para favorecer la autonomía personal de los estudiantes.

El protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje ha recaído sobre los alumnos y alumnas, de manera que la docente ha realizado la función de guía de su aprendizaje, ayudándolos siempre que lo han requerido y orientándolos durante el desarrollo de la unidad didáctica. En todo momento se ha respetado el ritmo de trabajo del alumnado y se ha posibilitado que cada persona alcance su desarrollo tomando el control de su propio aprendizaje. Con todo ello se ha pretendido lograr un aprendizaje significativo y funcional que contribuya al progreso académico de los discentes.

5.5. Temporalización

Esta unidad didáctica se ha implementado en un total de cuatro sesiones. Cabe destacar que, dependiendo de la comprensión de los contenidos y velocidad de ejecución de las actividades por parte del alumnado, la docente ha avanzado a un mayor o menor ritmo, adaptándose en todo momento al progreso y evolución del estudiantado. Además, como se puede observar a continuación, esta unidad didáctica tenía previsto su desarrollo entre el 9 y el 20 de marzo de 2020. Sin embargo, debido a la crisis sanitaria por la que está pasando actualmente nuestro país, únicamente ha sido posible implementar la unidad didáctica hasta la sesión 3.

MARZO						
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

- Sesiones 1, 2 y 3

- Sesión 4

- Fin de semana o festivo

A continuación, se presentan brevemente los aspectos trabajados en cada una de las sesiones de esta unidad didáctica:

- **Sesión 1.** En la primera sesión se explicaron de forma escueta los contenidos, objetivos, evaluación y justificación de la unidad didáctica. Además, se activaron los conocimientos previos de los estudiantes a partir de una lluvia de ideas. Seguidamente, se ofreció al alumnado un modelo de texto argumentativo, a partir del cual se extrajeron las características básicas de esta tipología textual. Este texto se leyó, se trabajó para facilitar su comprensión y, finalmente, se analizó teniendo en cuenta elementos como la estructura, el tema, la tesis, los argumentos y los rasgos lingüísticos. Finalmente, se visualizó un vídeo con información relevante sobre este tipo de textos, y se realizó un mapa conceptual con los datos recopilados.
- **Sesión 2.** En esta sesión se trabajaron las características principales del texto argumentativo a partir de la metodología Juego-Concurso de De Vries. Mediante esta, se realizaron preguntas sobre los textos argumentativos haciendo uso de la herramienta educativa *Kahoot*. Para ello, los estudiantes trabajaron en grupo, colaborando y ayudándose mutuamente para alcanzar un objetivo común.
- **Sesión 3.** Los estudiantes escribieron, individualmente, un texto argumentativo, para lo cual tuvieron que aplicar los conocimientos aprendidos sobre las características de esta tipología textual. Para llevar a cabo este proceso, los alumnos usaron estrategias de planificación, como esquemas, borradores o anotaciones, como parte del proceso de la producción escrita.
- **Sesión 4.** En esta sesión la docente debía repartir a los estudiantes unas tarjetas con los errores ortográficos más recurrentes en sus escritos. A partir de estos, los discentes debían crear, en pequeños grupos, un póster como recurso visual de aprendizaje, para cuya realización debían desarrollar su imaginación y creatividad.

5.6. Materiales y recursos

Para llevar a cabo esta unidad didáctica en el aula se han utilizado los siguientes materiales y recursos:

- Ordenador con conexión a internet.
- Proyector y pantalla.
- Materiales creados por la docente en prácticas: tarjetas, blog de aula, mapa conceptual, *Kahoot*.
- Material escolar: cuadernos, rotuladores, folios, lápiz o bolígrafo, cartulinas, pizarra, tiza, etc.
- Recursos TIC (*Youtube*, Blog y *Kahoot*).

5.7. Evaluación

Esta unidad didáctica ha contado con una evaluación continua, global e integradora, puesto que se ha valorado el progreso de cada uno de los discentes a lo largo de toda su implementación. Esto se ha conseguido observando todo el proceso: el planteamiento de qué objetivos se querían conseguir con los alumnos, cómo ha sido la evolución del aprendizaje y, por último, cuáles han sido los conocimientos que se han adquirido. En este sentido, la docente ha valorado aspectos como la participación activa, el esfuerzo realizado, el interés y la motivación hacia la asignatura, la cooperación y la comunicación grupal, entre otras cosas.

Así pues, esta evaluación, formativa y flexible, para que sea exitosa y efectiva, debe resultar motivadora tanto para el alumnado como para la docente. Por ello, se ha tenido en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno de los alumnos, sin centrarse únicamente en los aspectos cognitivos, dado que también se han valorado las dimensiones afectiva, social y motivacional. Por otro lado, los cuadernos personales han permitido evaluar el interés, esfuerzo e iniciativa del alumnado y, finalmente, los registros de puntos positivos y negativos han posibilitado conocer si los estudiantes han respetado las normas de convivencia del aula y han realizado las tareas y propuestas educativas requeridas por la docente.

Esta evaluación se ha dividido en tres partes claramente diferenciadas:

1. Una **evaluación diagnóstica**, que se llevó a cabo a partir de una lluvia de ideas para saber los conocimientos de los alumnos sobre el tema y, a su vez, para activar sus conocimientos previos. La docente anotó sus respuestas y, tras su revisión, supo en qué aspectos de la unidad didáctica debía insistir en las siguientes sesiones. Esta actividad no se ha contabilizado en la evaluación del alumnado.
2. Una **evaluación procesual**, que se ha realizado teniendo en cuenta no únicamente el resultado de aprendizaje del alumnado, sino valorando también el proceso, esfuerzo e implicación de los

alumnos durante la ejecución de las actividades propuestas en el aula. En este caso, se ha evaluado a los estudiantes a partir de la revisión de sus cuadernos personales, con la finalidad de comprobar si los discentes han seguido el desarrollo de las diferentes actividades planteadas. Además, se han registrado puntos positivos y negativos, en función del grado de interés y participación de los estudiantes en las actividades del aula, como por ejemplo la realización del mapa conceptual o el análisis del texto argumentativo. Asimismo, se han realizado anotaciones (anexo 1) por parte de la docente durante la ejecución del Juego-Concurso de De Vries, para valorar posteriormente a cada uno de los grupos con la mayor objetividad posible. Estas anotaciones han incluido aspectos como la participación activa en la actividad, la cooperación con los compañeros, y el número de respuestas correctas emitidas. A continuación, se muestra el porcentaje de puntuación de cada una de las actividades pertenecientes a esta parte de la evaluación:

- Actividad 1. Mapa conceptual — 10%
- Actividad 2. Análisis de texto — 10%
- Actividad 3. Juego-Concurso de De Vries — 10%

El porcentaje de puntuación total de la evaluación procesual asciende a un 30% del conjunto de la nota final.

3. Una **evaluación sumativa**, que se ha ejecutado a partir de la producción individual de un texto argumentativo y la realización de un proyecto final en pequeños grupos, como lo ha sido la creación del póster. Con la puesta en práctica de estas propuestas se ha podido saber si los estudiantes han alcanzado o no los objetivos esperados. Los criterios que se han seguido para valorar los textos argumentativos del alumnado han sido los siguientes:

ASPECTOS EVALUADOS	DESCRIPTORES	PORCENTAJE
ESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe una introducción. • Desarrolla el cuerpo argumentativo. • Propone una conclusión sugerente. 	10 %
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Enuncia la tesis claramente. • Utiliza con precisión conectores lógicos. • Usa un léxico apropiado. • Expone argumentos razonados. • Construye enunciados bien estructurados. • Considera la propiedad léxica y semántica. 	20 %

PRESENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta un texto claro y espaciado. • Presenta los márgenes libres de texto. • Escribe con letra legible. 	10 %
ORTOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto las reglas ortográficas y de puntuación. 	10 %

Rúbrica 1. Criterios de evaluación del texto argumentativo

En este caso, la producción del texto argumentativo ha supuesto el 50% de la nota final. A su vez, se ha valorado con un porcentaje del 20% la participación activa, la cooperación y el interés hacia el aprendizaje en el conjunto de las actividades planteadas. De este modo, la suma de esta parte de la evaluación asciende al 70% de la puntuación total. Cabe remarcar que, aunque la idea inicial era evaluar también el proceso y la elaboración del póster, finalmente se ha optado por no valorar esta actividad, puesto que, debido a la crisis sanitaria actual que está sufriendo nuestro país, el alumnado no pudo llevar a cabo esta propuesta grupal en el aula.

Al finalizar la unidad didáctica, se ofreció al alumnado la oportunidad de evaluarse a sí mismo, es decir, de llevar a cabo la autoevaluación para valorar tanto el resultado como su proceso de aprendizaje, y lo hizo teniendo en cuenta la rúbrica adjuntada a continuación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Necesito mejorar (1-4)	Bien (5-6)	Notable (7-8)	Excelente (9-10)
Mis conocimientos previos sobre los textos argumentativos eran considerables.				
He analizado el texto argumentativo y he realizado el mapa conceptual eficientemente.				
He participado, ayudado a mis compañeros y he obtenido un buen resultado en el <i>Kahoot</i> .				
He escrito el texto argumentativo aplicando las características explicadas en clase.				

He participado activamente y he trabajado de forma cooperativa durante las actividades.				
---	--	--	--	--

Rúbrica 2. Autoevaluación del alumnado

Los estudiantes también han evaluado a la docente en prácticas haciendo uso de la siguiente rúbrica:

PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
¿Crea un clima adecuado en el aula?				
¿Explica los ejercicios y actividades con claridad?				
¿Muestra entusiasmo durante las clases?				
¿Pregunta si entendemos lo que nos explica?				
¿Ayuda a realizar las actividades a quien lo necesita?				
¿Las clases son amenas e interesantes?				
¿Propicia nuestra participación en el aula?				
¿Propone actividades diferentes y variadas?				
¿Las actividades han favorecido mi aprendizaje?				
¿Muestra una actitud positiva hacia los alumnos?				

Rúbrica 3. Evaluación a la docente en prácticas

Además de hacer uso de este instrumento de evaluación, los alumnos también respondieron a las siguientes cuestiones para evaluar a la docente en prácticas:

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de las clases? ¿Por qué?
- ¿Qué cambiarías o mejorarías? ¿Por qué?

Por otro lado, como docentes debemos tener claro lo que queremos llevar a cabo en nuestra práctica educativa y los objetivos que queremos cumplir con nuestra labor. Por ello, es relevante considerar la autoevaluación docente como una herramienta esencial que nos permite reflexionar sobre los métodos y estrategias que hemos aplicado con nuestro alumnado. De este modo, podemos analizar y valorar la información y los contenidos trabajados, teniendo en cuenta el proceso de desarrollo y los resultados obtenidos por parte de los estudiantes. Esto nos permite ver si aquello que llevamos a cabo en nuestra aula va o no por buen camino.

Mediante la autoevaluación, podemos identificar los logros obtenidos, es decir, aquellas prácticas y actividades que han dado resultados positivos y satisfactorios con los estudiantes, además de detectar las posibles causas de los resultados más bajos y deficientes, lo cual nos resultará útil para diseñar nuevas estrategias que nos permitan superar las dificultades y afianzar los logros. Para llevar a cabo la autoevaluación de la docente, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

	INDICADORES	VALORACIÓN		
		SÍ	A VECES	NO
1	Adopta estrategias y programa actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.			
2	Tiene en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, adapta los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades).			
3	Ha trabajado con éxito las competencias adaptadas a la etapa de 4.º curso de nuestra área.			
4	Crea un clima adecuado en el aula y favorece que los alumnos trabajen de manera conjunta, propiciando así un aprendizaje cooperativo.			
5	La unidad didáctica se ha llevado a cabo dentro del tiempo y las sesiones propuestas al inicio del prácticum, adaptándose así al calendario previsto.			
6	Las actividades propuestas son motivadoras para los alumnos y, en consecuencia, favorecen su aprendizaje.			
7	Realiza un frecuente control del trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback u ofreciendo retroalimentación constructiva.			
8	Relaciona los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de los alumnos, propiciando un aprendizaje significativo.			
9	Trabaja las actividades previas antes de empezar cada una de las unidades didácticas, con la finalidad de conocer los conocimientos que poseen los alumnos acerca del tema a tratar.			

10	Distribuye el aula según las propuestas planteadas en la programación y atendiendo a todo el alumnado, potenciando el trabajo cooperativo y en grupo.			
11	Fomenta el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepta sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.			
12	Mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.			

Rúbrica 4. Autoevaluación de la práctica docente

5.8. Actividades

A continuación, se presenta el desarrollo de las diferentes sesiones que componen la unidad didáctica propuesta:

SESIÓN 1	
Temporalización	55 minutos
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los contenidos, objetivos, evaluación y justificación de la unidad didáctica. • Activación de los conocimientos previos del alumnado mediante una lluvia de ideas. • Características básicas del texto argumentativo. • Lectura, comprensión y análisis de un texto argumentativo. • Visualización de un vídeo y realización de un mapa conceptual con la información recopilada.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los contenidos que se van a trabajar, los objetivos que se pretenden alcanzar y cómo se les va a evaluar. • Comprender la importancia de aprender a argumentar a partir de la justificación de la unidad didáctica. • Activar los conocimientos previos del alumnado mediante una lluvia de ideas. • Conocer las características básicas de un texto argumentativo. • Leer, comprender y analizar un texto argumentativo. • Visualizar un vídeo y realizar un mapa conceptual con la información recopilada.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en Comunicación Lingüística (CCL): Esta competencia se ha trabajado mediante la lectura, la comprensión y el análisis del texto argumentativo. • Conciencia y expresiones culturales (CEC): El alumnado ha aprendido a valorar la importancia de saber argumentar y de crear de textos de carácter comunicativo, particularmente textos argumentativos. Además, el tema del texto argumentativo que se les ha ofrecido han sido los beneficios y los perjuicios del uso de las redes sociales, aspecto sobre el cual es necesario tomar conciencia para utilizar estas de un modo responsable.

Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender (CPAA): Los estudiantes trabajaron de forma autónoma, anotaron la información más relevante extraída del vídeo que se visualizó en el aula, e hicieron uso de esa información, de sus ideas previas y de las características extraídas del texto argumentativo propuesto, de tal manera que planificaron, organizaron y sintetizaron esa información en un mapa conceptual.
Criterios de evaluación	<p>4°CLL.BL2.1. Interpretar textos escritos argumentativos a través del análisis de los elementos formales y de contenido propios del nivel educativo, utilizando las estrategias de comprensión lectora adecuadas al texto y al objetivo de la lectura, para construir el significado global del texto.</p> <p>4°CLL.BL2.1.1. Identificar o deducir el tema, la tesis, la idea principal, los argumentos, la intención del autor y la organización del contenido.</p> <p>4°CLL.BL2.1.2. Sintetizar la información a través de esquemas, tablas, mapas conceptuales o resúmenes.</p>
Estándares de aprendizaje	<p>4°CLL.BL2.1. Interpreta textos escritos argumentativos a través del análisis de los elementos, características y del contenido del texto, utilizando las estrategias de comprensión lectora adecuadas al texto y al objetivo de la lectura, para construir el significado global del texto.</p> <p>4°CLL.BL2.1.1. Identifica o deduce el tema, la tesis, la idea principal, los argumentos, la intención del autor y la organización del contenido.</p> <p>4°CLL.BL2.1.2. Sintetiza la información a través de esquemas, tablas, mapas conceptuales o resúmenes.</p>
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador - Proyector y pantalla - Vídeo - Cuadernos - Pizarra y tiza - Lápiz o bolígrafo - Rotuladores - Modelo de texto argumentativo
Metodología	<p>La metodología utilizada ha sido inductiva, ya que a partir de la información extraída del vídeo y de las características halladas en el texto argumentativo, se llegó a las observaciones generales de esta tipología textual. Además, se realizó una lluvia de ideas al inicio de la sesión para activar los conocimientos previos del alumnado y poder así partir de aquello que sabían los estudiantes a la hora de desarrollar la unidad didáctica. De igual modo, se propició constantemente la participación activa del alumnado, y en lugar de ser la docente la que ofrecía la información y el contenido de la lección, se realizaron preguntas al alumnado para que fuese él quien reflexionase y pensase cuál podía ser la respuesta adecuada. De esta manera, el contenido de la sesión se fue configurando a partir de las aportaciones del alumnado.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los contenidos, objetivos y evaluación. Se comentó a los estudiantes que se iban a trabajar los textos argumentativos, así como se les comunicó cuáles eran los objetivos a la hora de desarrollar este contenido en el aula y cómo se les iba a evaluar (ver el apartado 5.7.), con la finalidad de que fuesen conscientes de aquellas actividades que se iban a llevar a cabo en el aula y lo que se esperaba de ellos en cada una de estas.

Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Justificación de la UD. Para que el alumnado comprendiese la importancia que conlleva trabajar y saber producir un texto argumentativo, se les ofrecieron diversas razones y se justificó el sentido de la unidad didáctica, que más allá de ser relevante a nivel académico, lo será en el ámbito personal y profesional de cada uno de ellos. • Lluvia de ideas (anexo 2) a partir de diversas preguntas de indagación, como por ejemplo: ¿sabéis qué son los textos argumentativos?, ¿cuáles son sus objetivos?, ¿qué estructura presentan?, ¿qué tipos de argumentos conocéis? o ¿qué rasgos lingüísticos destacan en ellos?, etc., para saber cuáles eran los conocimientos previos de los alumnos respecto a dicha cuestión, y partir de estos a la hora de desarrollar la unidad didáctica en el aula. La docente anotó las aportaciones de los discentes en la pizarra y, a su vez, estos las escribieron en sus respectivos cuadernos. • Modelo de texto argumentativo (anexo 3). Se extrajeron las características propias de este tipo de texto y se compararon con las ideas previas de los alumnos y alumnas. • Vídeo. Se proyectó en el aula para ampliar la información recogida sobre los textos argumentativos (https://www.youtube.com/watch?v=wcVFEwrojYs). • Mapa conceptual (anexo 4) con la información extraída del vídeo, que fue guiado y dirigido por la docente. • Análisis del modelo de texto argumentativo (anexo 5) previamente dado, haciendo uso de diferentes colores, por ejemplo: de amarillo marcamos el asunto sobre el cual trata el texto; de azul claro, los argumentos a favor; de rojo, los argumentos en contra; de rosa, los argumentos de experiencia personal; de marrón, los argumentos de ejemplificación; de naranja, los argumentos de autoridad; de verde, los conectores textuales, etc.
--------------------	--

Tabla 1. Primera sesión de la UD

SESIÓN 2	
Temporalización	55 minutos
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Características básicas del texto argumentativo. • Juego-Concurso de De Vries a través de preguntas sobre los textos argumentativos realizadas mediante la herramienta educativa <i>Kahoot</i>.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente en el Juego-Concurso de De Vries. • Leer y estudiar información sobre los textos argumentativos. • Afianzar los conocimientos trabajados sobre los textos argumentativos. • Trabajar de forma cooperativa y colaborativa con el grupo. • Comprobar los conocimientos adquiridos sobre la argumentación.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en Comunicación Lingüística (CCL): Esta competencia se trabajó mediante la lectura de la información sobre los textos argumentativos y en el posterior Juego-Concurso de De Vries, donde los alumnos tuvieron que responder diversas preguntas acerca de esta tipología textual.

<p>Competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia Social y Cívica (CSC): Dado que en esta sesión los alumnos trabajaron en grupo, desarrollaron habilidades sociales y valores como el respeto, la tolerancia y la comprensión, mediante la comunicación y la interacción entre los discentes. • Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE): Los estudiantes debieron mostrar iniciativa e interés durante la realización del Juego-Concurso de De Vries, así como presentar decisión, seguridad y determinación a la hora de emitir las diferentes respuestas durante la actividad.
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>4°CLL.BL2.6. Participar activamente en tareas en equipos cooperativos, sobre temas del currículo, por medio de aplicaciones informáticas de escritorio o servicios de la web; y colaborar y comunicarse con otros para compartir información.</p> <p>4°CLL.BL2.7. Mostrar iniciativa, curiosidad e interés durante el desarrollo de la actividad y actuar con determinación buscando por propia iniciativa soluciones eficientes.</p>
<p>Estándares de aprendizaje</p>	<p>4°CLL.BL2.6. Participa en actividades de trabajo individuales y en equipos cooperativos, sobre temas del currículo, por medio de aplicaciones informáticas de escritorio o servicios de la web; y colabora y se comunica con otros para compartir información.</p> <p>4°CLL.BL2.7. Muestra iniciativa, curiosidad e interés durante el desarrollo de la actividad y actúa con determinación buscando por propia iniciativa soluciones eficientes.</p>
<p>Recursos didácticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador - Proyector y pantalla - <i>Kahoot</i> - Tarjetas de colores (azul, amarillo, rojo y verde) - Blog de aula - Pizarra y tiza
<p>Metodología</p>	<p>Durante esta sesión se utilizó una metodología de aprendizaje cooperativo conocida como Juego-Concurso de De Vries, que se desarrolló haciendo uso de la herramienta educativa <i>Kahoot</i>. Los estudiantes trabajaron en grupos heterogéneos de una forma activa y constantemente participativa, de manera que fueron ellos los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Los integrantes de cada equipo colaboraron entre sí, y ofrecieron sus aportaciones individuales eficientemente, para contribuir al beneficio del conjunto del grupo.</p>
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Juego-Concurso de De Vries” mediante <i>Kahoot</i> (anexo 6). Se formaron 6 grupos heterogéneos de 4 alumnos. Se repartió a cada uno de los miembros de cada grupo una hoja con información acerca de los textos argumentativos (anexo 7), la cual debieron leer y estudiar en aproximadamente 15 minutos. Se proyectaron en la pizarra digital diferentes preguntas sobre los textos argumentativos con cuatro opciones de respuesta, cada una de ellas con un color diferente: azul, rojo, verde o amarillo, respectivamente. Cada grupo tenía cuatro tarjetas de cada uno de los colores mencionados y, a la hora de contestar a la pregunta, debían alzar la del color correspondiente. Por ejemplo: si el alumnado consideraba que la respuesta correcta era la de color amarillo, alzaba la tarjeta amarilla, si consideraba que era la de color verde, levantaba la

<p>Actividades</p>	<p>tarjeta verde, y así con el resto de colores. En cada pregunta debía contestar un representante del grupo, que tenía 20 segundos para ofrecer una respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuento de puntos. Por cada pregunta acertada el grupo ganaba un punto. Se sumaron las puntuaciones conseguidas por todos los miembros del grupo, de manera que la puntuación grupal resultó la suma de todas las puntuaciones individuales alcanzadas. • Valoración grupal (anexo 8) a partir de las aportaciones individuales, es decir, el alumnado comentó qué les había parecido el juego, qué habían aprendido de él, si les había gustado o no y por qué, etc. • Presentación del blog de aula (anexo 9). La docente creó un blog de aula con información básica y relevante sobre los textos argumentativos, como su definición, sus características principales, su estructura, tipos de argumentos, rasgos lingüísticos y algún ejemplo de esta tipología textual. Se presentó al alumnado el blog de aula, haciendo uso del proyector y la pantalla digital de la clase. Seguidamente, la profesora propuso diferentes temas para que el alumnado produjera un texto argumentativo, como por ejemplo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Los teléfonos móviles como herramientas educativas en los centros escolares. 2. Las nuevas tecnologías, ¿acercan a las personas o las alejan? 3. ¿Es mejorable el sistema educativo español? <p>La docente pidió a los estudiantes que buscaran en sus casas información en internet acerca de uno de los temas propuestos, el que más les interesase o llamase su atención. Se justificó esta búsqueda explicando a los alumnos que la próxima sesión se iba a dedicar a producir un texto argumentativo sobre alguno de esos temas.</p> <p>Para ello, la profesora en prácticas les ofreció diferentes páginas web donde poder encontrar información de calidad respecto a los temas propuestos. También insistió en la importancia de realizar un esquema previo con la información recopilada y organizar los contenidos e ideas que se iban a desarrollar en el texto.</p> <p>Algunas de las páginas web propuestas fueron las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. https://www.is4k.es/blog/los-moviles-en-el-aula-herramienta-educativa-o-fuente-de-problemas 2. https://brandmedia.es/las-nuevas-tecnologias-nos-acercan-o-nos-alejan/ 3. https://www.emartv.es/2019/04/17/sistema-educativo-espana-mejorable/#.XpMCSiORFE5 <p>En el siguiente enlace se puede acceder al contenido del blog de aula: https://elblogdelostextosargumentativos.blogspot.com</p>
---------------------------	--

Tabla 2. Segunda sesión de la UD

SESIÓN 3

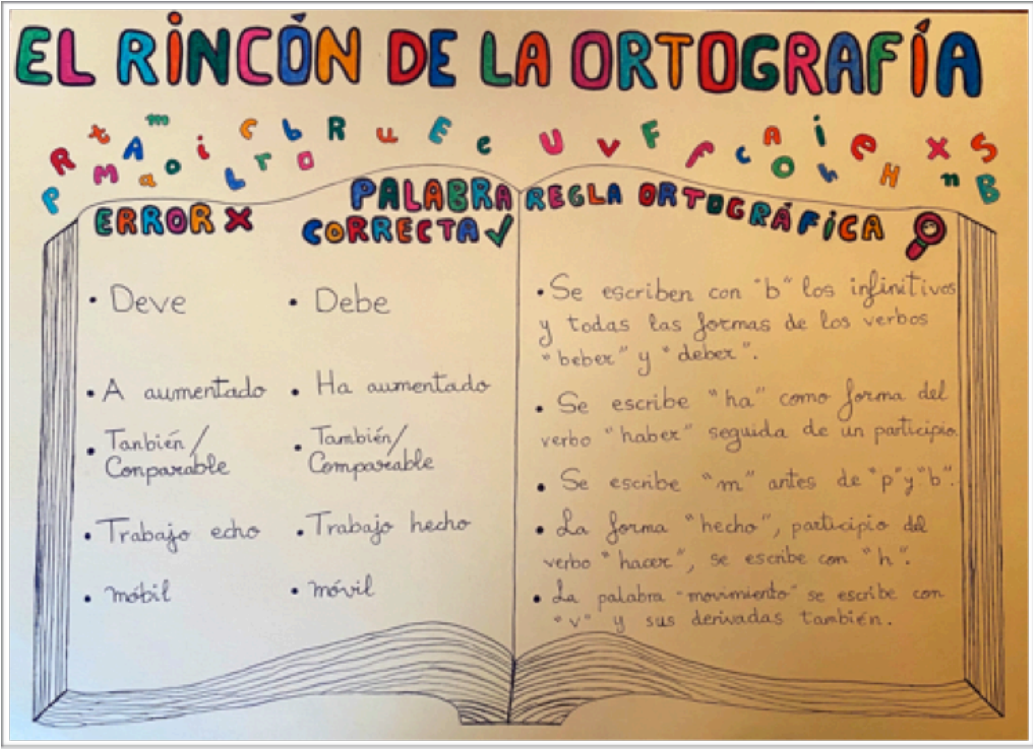
Temporalización	55 minutos
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de los conocimientos sobre las características de los textos argumentativos. • Uso de estrategias de planificación (esquema, borrador, anotaciones...) como parte del proceso de la producción escrita. • Producción de un texto argumentativo con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, de acuerdo con las características propias de este tipo de texto. • Reflexión sobre la importancia de la escritura como un instrumento para la creatividad, facilitador de aprendizajes y estímulo para el desarrollo personal.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los conocimientos sobre las características de los textos argumentativos. • Usar estrategias de planificación (esquema, borrador, anotaciones...) como parte del proceso de la producción escrita. • Producir un texto argumentativo con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, de acuerdo con las características propias de este tipo de texto. • Reflexionar sobre la importancia de la escritura como un instrumento para la creatividad, facilitador de aprendizajes y estímulo para el desarrollo personal.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en Comunicación Lingüística (CCL): Esta competencia se ha trabajado a la hora de producir el texto argumentativo en el aula, para lo cual el alumnado tuvo que aplicar las propiedades textuales de cohesión, coherencia y adecuación, así como escribir adecuadamente, sin faltas de expresión ni de ortografía. • Competencia Digital (CD): Los alumnos desarrollaron esta competencia a la hora de buscar información en internet en sus casas, para lo cual hicieron uso de algún tipo de dispositivo tecnológico, ya fuese un teléfono móvil, una <i>tablet</i> o un ordenador. • Competencia de Aprender a Aprender (CPAA): Los discentes debieron planificar y organizar el contenido y sus ideas previamente a la producción del texto argumentativo, así como tuvieron que ser capaces de diferenciar la información relevante y fiable de aquella que no lo era y, a su vez, seleccionar el contenido que más se ajustara a aquellos aspectos que quisieran comentar en el texto.
Criterios de evaluación	<p>4°CLL.BL2.2. Planificar y escribir, con adecuación, coherencia, cohesión, corrección ortográfica, gramatical y léxica del nivel educativo, un texto argumentativo, en soportes diversos, y aplicar conocimientos sobre las características de esta tipología textual.</p> <p>4°CLL.BL2.3. Revisar los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de escritura, identificando los errores de adecuación, coherencia, cohesión y corrección del nivel educativo, y resolver las dudas de forma autónoma.</p>

Estándares de aprendizaje	<p>4°CLL.BL2.2. Planifica y escribe, con adecuación, coherencia, cohesión, corrección ortográfica, gramatical y léxica del nivel educativo, un texto argumentativo, en soportes diversos, y aplicando conocimientos sobre las características de esta tipología textual.</p> <p>4°CLL.BL2.3. Revisa los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de escritura, identificando los errores de adecuación, coherencia, cohesión y corrección del nivel educativo, resolviendo las dudas de forma autónoma.</p>
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Bolígrafo y papel - Blog de aula - Esquema con ideas
Metodología	<p>En esta sesión se potenció el trabajo individual para fomentar la competencia de aprender a aprender y para, a su vez, favorecer el desarrollo de la autonomía personal mediante la producción de un texto argumentativo. El alumnado tuvo que organizar la información recopilada tras la búsqueda en internet para, posteriormente, poder trasladar dicho contenido a su texto argumentativo.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de un texto argumentativo. La docente indicó a los alumnos y alumnas que debían redactar en un folio en blanco un texto argumentativo de entre 150 y 220 palabras, con una presentación cuidada y buena ortografía. Se recomendó a los discentes que tomaran como referencia aquellos aspectos que previamente se habían explicado en el aula: algunas técnicas, estructuras y estrategias para elaborar un texto argumentativo. Dado que, entre otras cosas, se pretendía valorar la competencia ortográfica de los estudiantes, la producción escrita se realizó en el aula, para evitar que el alumnado buscara en internet aquellas palabras que no sabía cómo escribir, y para que así el resultado de la producción reflejara cuáles eran realmente sus conocimientos. La docente fue supervisando los textos y guiando al alumnado en la producción del mismo. • Corrección del texto argumentativo. Una vez producido el texto, la docente lo recogió y marcó los errores ortográficos y gramaticales que cometió el alumnado, pero sin evidenciar cuál era la forma correcta, con la finalidad de que fuese el propio alumnado quien reflexionara y pensara acerca de qué error podía haber en esa palabra o en esa oración. • Escribir el texto en el blog de aula. Una vez corregidos los textos, cada alumno lo subió al blog de aula, de modo que todas las producciones quedaran recogidas en esta plataforma educativa.

Tabla 3. Tercera sesión de la UD

SESIÓN 4

Temporalización	55 minutos
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de los errores ortográficos y gramaticales más recurrentes en los textos argumentativos producidos por los alumnos. • Creación de pósteres como recurso visual de aprendizaje. • Trabajo cooperativo y colaborativo entre los miembros del grupo. • Desarrollo de la imaginación y la creatividad.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Observar los errores ortográficos y gramaticales más recurrentes en los textos argumentativos producidos por los alumnos. • Crear pósteres como recurso visual de aprendizaje. • Trabajar de forma cooperativa y colaborativa con el grupo. • Desarrollar la imaginación y la creatividad.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en Comunicación Lingüística (CCL): Esta competencia se trabajó a la hora de escribir los errores ortográficos y gramaticales y sus normas correspondientes en el póster que crearon los estudiantes. • Competencia de Aprender a Aprender (CPAA): Los discentes tuvieron que planificar y organizar la disposición del contenido que reflejaron en el póster de forma autónoma, así como reflexionar y consensuar en grupo cuál era el diseño más apropiado para este. • Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE): Los estudiantes debieron mostrar iniciativa, interés y predisposición a la hora de llevar a cabo la tarea, para conseguir el resultado más óptimo posible, además de aportar ideas innovadoras, emprendedoras y creativas que favoreciesen el trabajo grupal. • Competencia Social y Cívica (CSC): Dado que en esta sesión los alumnos trabajaron en grupo, estos desarrollaron habilidades sociales y valores como el respeto, la tolerancia y la comprensión, mediante la comunicación y la interacción entre los discentes, que resultó imprescindible para llevar a cabo la toma de decisiones grupal.
Criterios de evaluación	<p>4°CLL.BL2.5. Realizar, con sentido crítico, autonomía y creatividad, tareas o trabajos individuales o colectivos, sobre temas del currículo.</p> <p>4°CLL.BL2.6. Participar activamente en actividades de trabajo en equipos cooperativos, sobre temas del currículo, y colaborar y comunicarse con otros para compartir información.</p> <p>4°CLL.BL2.7. Mostrar iniciativa, curiosidad e interés durante el desarrollo de la actividad y actuar con determinación buscando por propia iniciativa soluciones eficientes.</p>
Estándares de aprendizaje	<p>4°CLL.BL2.5. Realiza, con sentido crítico, autonomía y creatividad, tareas o trabajos individuales o colectivos, sobre temas del currículo.</p> <p>4°CLL.BL2.6. Participa activamente en actividades de trabajo en equipos cooperativos, sobre temas del currículo, y colaborar y comunicarse con otros para compartir información.</p>

Estándares de aprendizaje	<p>4°CLL.BL2.7. Muestra iniciativa, curiosidad e interés durante el desarrollo de la actividad y actúa con determinación buscando por propia iniciativa soluciones eficientes. cooperativos, sobre temas del currículo, y colabora y se comunica con otros para compartir información.</p>												
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulinas - Rotuladores, colores, etc. - Lápiz y goma - Tarjetas con errores ortográficos 												
Metodología	<p>En esta sesión se llevó a cabo una metodología activa y participativa, en la que el alumnado tuvo que trabajar cooperativamente en grupos heterogéneos y reducidos. Los estudiantes debieron ayudarse mutuamente, colaborar con sus compañeros, y aportar sus sugerencias y propuestas más innovadoras y creativas. Durante esta actividad la comunicación y la interacción entre los discentes constituyó un aspecto esencial para alcanzar el objetivo deseado y la meta común del grupo.</p>												
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Configuración de pósteres. Se formaron 6 grupos heterogéneos en cuanto a nivel educativo, compuestos por 4 estudiantes. A cada grupo se le ofrecieron unas tarjetas con algunos errores ortográficos recurrentes en sus escritos. Asimismo, cada grupo debió realizar un póster haciendo uso de una cartulina, en la que se debían ver reflejados el error y la forma correcta, así como la regla o norma que se debe respetar en cada uno de los casos. Dado que no resultó posible la implementación de la última sesión en el aula a causa del estado de alarma decretado en nuestro país con motivo de la COVID-19, a falta de un ejemplo de póster creado por los estudiantes, la docente en prácticas ha realizado un modelo de este para que pueda visualizarse cómo sería el resultado final de la actividad propuesta.  <p>The poster, titled "EL RINCÓN DE LA ORTOGRAFÍA", is designed to look like an open book. At the top, the title is written in large, colorful letters. Below the title, there is a decorative banner with various letters and symbols. The main content is organized into two columns, separated by a central vertical line. The left column is headed "ERROR X" and the right column is headed "PALABRA CORRECTA ✓". Each error is paired with its correct form. To the right of the corrections, there are several orthographic rules written in a cursive hand. A magnifying glass icon is placed at the end of the rules section.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>ERROR X</th> <th>PALABRA CORRECTA ✓</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>• Deve</td> <td>• Debe</td> </tr> <tr> <td>• A aumentado</td> <td>• Ha aumentado</td> </tr> <tr> <td>• También/Comparable</td> <td>• También/Comparable</td> </tr> <tr> <td>• Trabajo echo</td> <td>• Trabajo hecho</td> </tr> <tr> <td>• móvil</td> <td>• móvil</td> </tr> </tbody> </table> <p>Orthographic rules:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se escriben con "b" los infinitivos y todas las formas de los verbos "beber" y "deber". • Se escribe "ha" como forma del verbo "haber" seguida de un participio. • Se escribe "m" antes de "p" y "b". • La forma "hecho", participio del verbo "hacer", se escribe con "h". • La palabra "movimiento" se escribe con "v" y sus derivadas también. 	ERROR X	PALABRA CORRECTA ✓	• Deve	• Debe	• A aumentado	• Ha aumentado	• También/Comparable	• También/Comparable	• Trabajo echo	• Trabajo hecho	• móvil	• móvil
ERROR X	PALABRA CORRECTA ✓												
• Deve	• Debe												
• A aumentado	• Ha aumentado												
• También/Comparable	• También/Comparable												
• Trabajo echo	• Trabajo hecho												
• móvil	• móvil												

Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Colocación de pósteres. Los carteles se hubiesen colocado en los pasillos del centro y se hubiese insistido a los estudiantes en que dicha exposición tenía la finalidad de concienciar a todo el alumnado y profesorado del centro de la importancia de escribir correctamente.
--------------------	---

Tabla 4. Cuarta sesión de la UD

Es importante remarcar que en cada sesión se realizó un recordatorio y un breve repaso de aquello que se llevó a cabo en la sesión anterior, para que el alumnado no perdiese de vista el sentido y el hilo de la unidad didáctica.

6. Resultados

En el presente apartado se describen y analizan los resultados obtenidos en los textos argumentativos producidos por los estudiantes, con la finalidad de extraer las conclusiones pertinentes y realizar una valoración general de la enseñanza de la ortografía en el aula. En la propuesta planteada se ha trabajado a partir de los principales errores ortográficos que cometen los alumnos, para reflexionar y pensar críticamente sobre estos, y fomentar de este modo el aprendizaje significativo de los discentes.

6.1. Errores de escritura más frecuentes

A continuación se presentan los errores de escritura más frecuentes que se han podido observar en los textos del alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria (véanse, en el anexo 10, algunos textos escritos por los estudiantes de 4.º curso del IES Francisco Tárrega). Así pues, aunque en este estudio se aborde principalmente la importancia de la ortografía, para asegurar una mejora en la producción escrita de los discentes es relevante destacar, además de estos, otros tipos de errores como los gramaticales y léxicos.

6.1.1. Errores ortográficos

Las tildes

En primer lugar, en estos destaca una reiteración de faltas ortográficas relacionadas con el uso de la tilde, ya que son pocos los estudiantes que acentúan las palabras como es debido, prescindiendo la mayoría de ellos del uso de este signo gráfico al escribir palabras como *moviles*, *tambien*, *mas*, *ningun*, *tecnologicos*, *etc*. En este sentido, resulta relevante que el estudiantado respete la correcta acentuación de las palabras, para evitar, de este modo, situaciones de ambigüedad o confusión de significados.

Los signos de puntuación

Otros errores significativos se relacionan con los signos de puntuación, principalmente con el uso de la coma, la cual una gran parte del estudiantado utiliza erróneamente colocándola entre el sujeto y el verbo. Algunos ejemplos de este error frecuente lo encontramos en frases como *Las nuevas tecnologías, nos han podido dificultar*, o *El sistema educativo español, se ha convertido*, donde indudablemente la coma sobra. Otro error relativo al uso de la coma es la ausencia de esta tras conectores colocados al comienzo de la frase como es el caso de *En cambio por lo que yo sé*, *En primer lugar tengo que decirlos*, *No obstante estoy a favor* o *En mi opinión los teléfonos móviles*. La coma para aislar estas expresiones, tanto si están al comienzo de la frase como si figuran como incisos, es obligatoria.

Aunque en los textos analizados se han observado un mayor número de errores relacionados con el uso de la coma, también se ha percibido la ausencia del punto y seguido en oraciones como *Estas aplicaciones muchas veces son buenas no obstante también se pueden utilizar para seguir a otras personas por eso es bueno hacer tu cuenta lo más privada y segura posible*. Este es uno de los problemas más habituales de los alumnos de Secundaria, ya que muchos de ellos no establecen los límites de las oraciones haciendo uso del punto y seguido. En el caso que observamos, el texto quedaría más claro añadiendo un punto, una coma y un punto y coma, figurando del siguiente modo: *Estas aplicaciones muchas veces son buenas. No obstante, también se pueden utilizar para seguir a otras personas; por eso es bueno hacer tu cuenta lo más privada y segura posible*. Es cierto que estos errores resultan menos escandalosos que aquellos en los que, por ejemplo, se intercambia una grafía por otra, como puede ser el caso de la *b* y la *v*. Sin embargo, es realmente importante que los estudiantes apliquen los signos de puntuación de manera eficiente, puesto que ello facilita y garantiza la articulación del contenido textual.

Uso de las grafías *b* y *v*

Algunas faltas ortográficas que se han visualizado en los diferentes escritos provienen del uso incorrecto de algunas grafías, como la *b* y la *v*, que en muchas ocasiones se utilizan indistintamente como podemos observar en las siguientes palabras: *deve*, *save*, *serbir*, *móviles*, *canviaría* o *canvio*.

Uso de la grafía *h*

Un número elevado de errores hallados en los textos analizados están relacionados con el uso de la grafía *h*, ya que a veces se prescinde de ella cuando es necesario su uso, como en los casos *a aumentado*, *a normalizado*, *a convertido*, *a creado* o *el trabajo echo*, en los que se debería añadir la *h* en los verbos *haber* y *hacer*. Sin embargo, otras veces esta *h* se añade cuando su uso es incorrecto e innecesario como, por ejemplo, en *ha hacer*, en el que se le ha incorporado una *h* a la preposición *a* de manera inadecuada, puesto que delante de infinitivo lo correcto es escribir *a* sin *h*.

Unión y separación de palabras

También se han observado errores en la unión y separación de palabras como *envez*, *alavez*, *des de*, *afavor* o *sobretudo* en las oraciones *Envez de enseñarles a competir entre ellos*; *Alavez, cuando hacemos un buen uso, el teléfono e internet son unas herramientas positivas*; *Des de hace ya muchos años*; *Estoy afavor* y *Tiene desventajas sobretudo en la parte educativa*.

Uso de las grafías *mp* y *mb*

Se han detectado, a su vez, equivocaciones en las palabras *empollar*, *comparable*, *canvio*, *ámbito* o *canviaría*, en las siguientes oraciones: *Es necesario empollar para aprobar los exámenes*; *Está claro que no es comparable con otros sistemas educativos, como el de Finlandia*; *En canvio, las nuevas tecnologías pueden servir de gran ayuda en el ámbito académico* y *En definitiva, yo lo canviaría todo de los centros*.

Uso de la contracción “del”

Otro error menos frecuente, pero también destacable, es la ausencia de la contracción *de el*, en lugar de *del* en la oración *También está el ejemplo de el sistema educativo de Finlandia*.

6.1.2. Errores de tipo gramatical

La concordancia

En algunos de los escritos analizados, existen varios ejemplos de una concordancia defectuosa, como es el caso de *Otra gran utilidad que se le pueden dar a las nuevas tecnologías* o *Los teléfonos móviles nos permite*. Estos ejemplos muestran un error de concordancia habitual que afecta a la relación sujeto-verbo. En el primer caso, el verbo *pueden* de la oración de relativo debería ir en singular para concordar con el sustantivo *utilidad*; en el segundo, por su parte, el verbo *permite* debería escribirse en plural para concordar así con el sujeto *Los teléfonos*.

Segunda persona coloquial

Otro error hallado es la utilización de la segunda persona coloquial, como ocurre en la oración *Yo estudio en el instituto desde hace cuatro años y bueno tienes cosas buenas y malas*. Es importante insistir en que no se deben utilizar elementos coloquiales en textos formales escritos, puesto que este es uno de los aspectos que más cuesta incorporar a determinados estudiantes.

Desconocimiento de “cuyo”

Una parte del alumnado desconoce el uso del relativo-posesivo “cuyo”, puesto que utiliza en su lugar el pronombre relativo “el cual”, dando esto lugar a oraciones erróneas como *Finlandia, el cual su sistema educativo es ejemplar*, en lugar de *Finlandia, cuyo sistema educativo es ejemplar*.

Las preposiciones

En los textos argumentativos producidos por los discentes se encuentran defectos en la utilización de preposiciones, como sucede en los siguientes ejemplos: *En mi opinión, es un tema del que pensar*; *Este sistema a mucha gente le gusta, a otra, en cambio, lo critica mucho*; *Porque son una nueva manera de ver el futuro del que viene*; *Este sistema no está tan bien de lo que la gente dice* o *Según de la situación en la que estés, las tecnologías te pueden acercar o distanciar*. En ocasiones, el defecto consiste en utilizar la preposición equivocada, mientras que otras veces el problema se solucionaría simplemente elidiendo la preposición utilizada erróneamente o sustituyéndola por otra palabra más acertada.

Incoherencia textual

También destaca algún ejemplo de incoherencia textual como es el caso de *España es el segundo país de España con más abandono escolar*, causado probablemente por el desconocimiento de la realidad por parte de quien escribe.

Verbo impersonal “había”

Se realiza, además, un uso incorrecto del verbo impersonal *había* en la oración *Cuando no habían tecnologías*.

6.1.3. Errores de tipo léxico

Reiteraciones léxicas abusivas

Se han podido detectar diferentes reiteraciones léxicas abusivas e innecesarias como, por ejemplo, *El sistema educativo en España no es uno de los mejores sistemas de educación, pero no es de los peores. Este sistema a mucha gente le gusta; El sistema educativo español es un sistema educativo que no está entre los mejores del mundo* o *Las nuevas tecnologías se han inventado para mejorar la vida de los seres vivos. Cada vez la capacidad de las nuevas tecnologías es mayor, ya que las nuevas tecnologías te acercan como te alejan*. El uso de la repetición permite garantizar la cohesión para evitar que el lector pierda el referente y, aunque no existe una regla exacta que indique hasta qué punto se puede repetir una misma palabra, la lectura y la reflexión ayudan a percibir cuándo un texto es defectuoso. Es evidente que en los ejemplos propuestos se han superado los límites por no utilizar los mecanismos de la sustitución pronominal y la elipsis.

Expresiones incorrectas

Se hallan, también, ciertas expresiones incorrectas como *Si das un buen uso de ellas*, en lugar de *Si haces un buen uso de ellas*. Observamos que quien ha escrito esta oración tal vez no conoce la expresión “hacer uso de”, por lo que recurre a la expresión “dar uso a”, la cual utiliza erróneamente sustituyendo la preposición *a* por *de*.

6.1.4. Confusión entre el castellano y el valenciano

Cabe destacar que un elevado número de faltas de ortografía del alumnado está relacionado con la confusión e indistinción de algunas palabras del castellano y el valenciano, ya que la lengua vehicular del centro educativo en el que estudian es la última mencionada y los discentes desarrollan la totalidad de las asignaturas en esta lengua, a excepción de las asignaturas de Lengua Inglesa y Lengua Castellana y Literatura. Probablemente por ello son muchos los estudiantes que en sus textos escriben palabras como *ja, i, són, és, conseqüencias, ésser humano, classe, mòvil, passado, utilitzar, usar-los, enviar-los, ensenyar, quarto, batchillerato, qual/quales, qualificado, senzillo, quotidiana, possible, païses, mòbiles* o *però*, sin capacidad de distinguir adecuadamente el uso de unas palabras y otras dependiendo de la lengua en la que se está trabajando.

6.2. Resultados de la evaluación

6.2.1. Evaluación del alumnado

Tras la implementación de la unidad didáctica propuesta, se llevó a cabo la evaluación de los discentes, teniendo en cuenta las actividades realizadas en el aula. Al final de la unidad didáctica, cada alumno recibió una nota global en función de los criterios establecidos (ver el apartado 5.7). Asimismo, como nota media, en 4.º de ESO D se obtuvo un 6,75, mientras que en 4.º de ESO F se alcanzó un 7,86. Se puede apreciar una diferencia significativa de resultados entre ambos grupos, probablemente por la falta de asistencia de algunos alumnos del primer grupo a las clases. Este hecho, sin duda, ha repercutido en la calificación media del mismo. Además, aunque los dos grupos han trabajado con una buena actitud y predisposición hacia el aprendizaje, se ha percibido un mayor interés y una mejor producción de los textos argumentativos por parte del grupo que ha alcanzado una puntuación más alta. En el anexo 11 se pueden consultar las calificaciones numéricas del alumnado.

6.2.2. Autoevaluación del alumnado

Se han recogido las autoevaluaciones de los estudiantes, las cuales se han llevado a cabo siguiendo los criterios de la rúbrica 2:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Necesito mejorar (1-4)	Bien (5-6)	Notable (7-8)	Excelente (9-10)
Mis conocimientos previos sobre los textos argumentativos eran considerables.				
He analizado el texto argumentativo y he realizado el mapa conceptual eficientemente.				
He participado, ayudado a mis compañeros y he obtenido un buen resultado en el <i>Kahoot</i> .				
He escrito el texto argumentativo aplicando las características explicadas en clase.				
He participado activamente y he trabajado de forma cooperativa durante las actividades.				

Rúbrica 2. Autoevaluación del alumnado

De estas, se han extraído los siguientes resultados:

- La mayoría de los estudiantes señalan que tenían escasos conocimientos sobre los textos argumentativos antes de llevar a cabo la unidad didáctica en el aula.
- Todos los alumnos indican que realizaron el mapa conceptual y analizaron el texto argumentativo con efectividad. Si bien esto es cierto, algunos discentes fueron más precisos que otros en la ejecución de estas actividades, ya que varios de ellos no recordaron llevar a cabo algunos aspectos incluidos en las tareas como, por ejemplo, los tipos de argumentos en el mapa conceptual o la leyenda en el análisis del texto argumentativo.
- La totalidad de los discentes apuntan que participaron y trabajaron cooperativamente en el Juego-Concurso de De Vries, ayudando y colaborando con sus compañeros. Es cierto que, aunque algunos grupos obtuvieron mejores resultados que otros, todos ellos participaron con ganas e ilusión en esta propuesta educativa.

- Más de la mitad de los estudiantes destaca que escribió el texto argumentativo aplicando las características explicadas en clase. En este caso, los alumnos de 4.º de ESO D, en general, se evalúan con una menor puntuación que los de 4.º de ESO F. Este hecho coincide con la evaluación realizada por la docente y, a su vez, con la diferencia notable que se aprecia entre las calificaciones medias de ambos grupos.
- En cuanto a la participación, el interés y el trabajo cooperativo en el aula, los estudiantes, en su mayoría, se evalúan con un notable o excelente. Es cierto que, aunque se podrían destacar algunos casos excepcionales, el alumnado, mayoritariamente, ha mostrado predisposición y entusiasmo hacia las actividades propuestas en el aula.

En el anexo 12 se pueden visualizar algunas autoevaluaciones cumplimentadas por los estudiantes.

6.2.3. Evaluación de la práctica docente

Los alumnos han evaluado a la docente en prácticas utilizando para ello la rúbrica 3 y algunas preguntas abiertas.

PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
¿Crea un clima adecuado en el aula?				
¿Explica los ejercicios y actividades con claridad?				
¿Muestra entusiasmo durante las clases?				
¿Pregunta si entendemos lo que nos explica?				
¿Ayuda a realizar las actividades a quien lo necesita?				
¿Las clases son amenas e interesantes?				
¿Propicia nuestra participación en el aula?				
¿Propone actividades diferentes y variadas?				

¿Las actividades han favorecido mi aprendizaje?				
¿Muestra una actitud positiva hacia los alumnos?				

Rúbrica 3. Evaluación a la docente en prácticas

Cabe recordar que las preguntas abiertas con las que los estudiantes han evaluado a la docente son las siguientes:

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de las clases? ¿Por qué?
- ¿Qué cambiarías o mejorarías? ¿Por qué?

Seguidamente, se muestran los resultados que se han obtenido de esta evaluación:

- La mayoría de los estudiantes considera que la docente siempre crea un clima adecuado en el aula, mientras que tan solo dos alumnos opinan que este hecho únicamente tiene lugar en ciertas ocasiones.
- Todos los discentes, a excepción de tres de estos, indican que la profesora siempre explica los ejercicios y actividades con claridad.
- El conjunto de los estudiantes, sin excepción, señala que la docente siempre muestra entusiasmo durante las clases, pregunta si entienden lo que les explica, propone actividades diferentes y variadas, propicia su participación en el aula y, además, ayuda a realizar las actividades a quien lo necesita.
- Casi todos los discentes muestran su total acuerdo con la pregunta: ¿(La docente) muestra una actitud positiva hacia los alumnos?, de manera que consideran que el trato de esta hacia ellos ha sido justo y amable.
- Más de la mitad de los alumnos opinan que las clases han sido amenas e interesantes, aunque algunos piensan que esto solo ha sucedido a veces.
- La totalidad de los estudiantes especifican que las actividades realizadas en el aula han favorecido su aprendizaje en relación con los textos argumentativos.
- Según la mayoría de las respuestas, lo que más les ha gustado a los alumnos de las clases ha sido la segunda sesión, en la que se trabajó en grupos y se llevó a cabo una actividad dinámica a partir de la metodología conocida como Juego-Concurso de De Vries. Su contestación se fundamenta en que, generalmente, no suelen realizar este tipo de actividades en el aula y es una manera de romper con la monotonía y con las actividades de carácter tradicional que se realizan en las clases.
- Los estudiantes indican que algunas clases podrían haber sido más entretenidas y divertidas, y que les hubiera gustado trabajar más veces en grupo. Además, señalan el exceso de actividades en la

primera sesión, una de las cuales no se acabó en la duración prevista. Esto puede atribuirse a la inexperiencia de la docente a la hora de gestionar el tiempo de una clase. No obstante, la actividad que quedó por finalizar se llevó a cabo en los primeros minutos de la siguiente sesión y se pudo adaptar, sin mayor complicación, el transcurso de las siguientes actividades.

En los anexos 13 y 14 se pueden consultar algunas de las evaluaciones de la práctica docente llevadas a cabo por los alumnos.

6.2.4. Autoevaluación de la práctica docente

La docente en prácticas evaluó su propia práctica docente haciendo uso de la rúbrica 4, en la cual aparecen doce indicadores distintos. Más de la mitad de estos se respondieron afirmativamente (1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11 y 12), en otros dos (4 y 6) se emitió la respuesta “a veces”, y uno de ellos (5) se contestó de forma negativa. La razón de esta respuesta es que la última sesión de la unidad didáctica no pudo implementarse por el motivo ya justificado durante este escrito.

De esta autoevaluación se ha extraído que la programación sí que se ha basado en los objetivos, contenidos y competencias planteados para el nivel educativo en el que se ha desarrollado esta. Asimismo, se han tenido en cuenta los conocimientos del alumnado respecto al tema tratado previamente al desarrollo de la unidad didáctica, de manera que estos han condicionado la evolución de la propuesta planteada. A su vez, la docente ha realizado todas las explicaciones necesarias, con un lenguaje claro y adaptado, y ha repetido estas el número de veces que ha sido necesario para una mayor comprensión de las mismas por parte del alumnado. En este sentido, ha dado retroalimentación positiva durante la realización de las actividades y ha animado a los alumnos a llevarlas a cabo diciéndoles que ellos pueden lograrlo y que son totalmente capaces de hacerlas. Además, se ha distribuido el aula y a los discentes teniendo en cuenta las actividades planteadas para cada una de las sesiones. También se ha tenido en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes durante la ejecución de las actividades, y se ha favorecido la cooperación entre los compañeros en algunas de estas. Por último, cabe señalar que, en todo momento, se ha fomentado el respeto y la colaboración entre los alumnos y se han valorado sus sugerencias y aportaciones, así como que se ha intentado mantener su interés durante el transcurso de la unidad didáctica.

A continuación, se puede observar la rúbrica 4, correspondiente a la autoevaluación de la práctica docente, con los resultados obtenidos:

	INDICADORES	VALORACIÓN		
		SÍ	A VECES	NO
1	Adopta estrategias y programa actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.	X		

2	Tiene en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc. y, en función de ellos, adapta los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades).	X		
3	Ha trabajado con éxito las competencias adaptadas a la etapa de 4.º curso de nuestra área.	X		
4	Crea un clima adecuado en el aula y favorece que los alumnos trabajen de manera conjunta, propiciando así un aprendizaje cooperativo.		X	
5	La unidad didáctica se ha llevado a cabo dentro del tiempo y las sesiones propuestas al inicio del prácticum, adaptándose así al calendario previsto.			X
6	Las actividades propuestas son motivadoras para los alumnos y, en consecuencia, favorecen su aprendizaje.		X	
7	Realiza un frecuente control del trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback u ofreciendo retroalimentación constructiva.	X		
8	Relaciona los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de los alumnos, propiciando un aprendizaje significativo.	X		
9	Trabaja las actividades previas antes de empezar cada una de las unidades didácticas, con la finalidad de conocer los conocimientos que poseen los alumnos acerca del tema a tratar.	X		
10	Distribuye el aula según las propuestas planteadas en la programación y atendiendo a todo el alumnado, potenciando el trabajo cooperativo y en grupo.	X		
11	Fomenta el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepta sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.	X		
12	Mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.	X		

Rúbrica 4. Autoevaluación de la práctica docente

7. Conclusiones

Tras la realización del presente estudio se ha podido determinar cuál es el cuidado de la ortografía que realizan los alumnos de 4.º de ESO en la producción de sus textos académicos, por lo que se ha logrado cumplir con el objetivo general de este trabajo de final de máster. En términos más específicos, ha sido posible analizar y determinar las equivocaciones cometidas en el uso de las grafías, la acentuación gráfica, los signos de puntuación y la presentación de un texto producido por los estudiantes. Así pues, a partir de un enfoque constructivo-comunicativo, se ha contribuido a la mejora de la producción escrita de los discentes en la vertiente ortográfica.

De este modo, una vez extraídos los resultados del análisis de los textos, se han podido deducir las siguientes conclusiones:

1. El descuido de la ortografía en la etapa de Educación Secundaria es una realidad que atañe a una parte considerable del alumnado. Este hecho dificulta la comprensión y, en ocasiones, el sentido global del texto. Por ello, resulta relevante que, desde los centros educativos, se incida en la importancia y en la necesidad de utilizar correctamente el código escrito.

2. Los errores más frecuentes se encuentran en los signos de puntuación y en la acentuación gráfica. Este tipo de errores, como todos los demás, se deberían solventar mediante la composición de textos escritos. El hecho de escribir una mayor cantidad de textos en el aula resulta vital para mejorar la ortografía de los alumnos, ya que, de acuerdo con la propia docente del curso, la producción de textos se relega a un segundo plano en la Educación Secundaria. Sin embargo, los docentes se centran más en aspectos como la sintaxis, la literatura y el trabajo de la ortografía de una forma descontextualizada y aislada, mediante ejercicios basados, principalmente, en completar diversas palabras con las grafías correspondientes.
3. El bilingüismo del centro podría ser uno de los motivos de los errores de los discentes en cuanto a grafías y tildes se refiere. Esta deducción se debe a la confusión que se percibe en los textos del alumnado entre el valenciano y el castellano. En estos, se puede observar que un elevado número de discentes no difiere entre ambas lenguas.
4. La deficiencia en la ortografía de los alumnos podría deberse al enfoque transmisivo con el que se trabaja esta en el centro. Dicho método está basado en dictados que hace y corrige la docente, la copia reiterada de las palabras escritas erróneamente y la explicación de normas ortográficas que se trabajan a través de los ejercicios del libro de texto y, en algunas ocasiones, con fichas o cuadernillos. Todos estos suponen ejercicios de automatización de aspectos ortográficos y, sin duda alguna, no garantizan el aprendizaje de este contenido lingüístico por parte de los estudiantes. Es interesante optar por nuevos enfoques didácticos, como el trabajado en la unidad didáctica planteada, que apuesten por potenciar la revisión textual, la autocorrección, la deducción de normas y la búsqueda de regularidades ortográficas.

Por otra parte, de los resultados obtenidos en las evaluaciones y las autoevaluaciones, tanto del alumnado como de la docente en prácticas, se concluye lo siguiente:

1. La mayoría de los alumnos han aprendido nuevos contenidos sobre los textos argumentativos. Sin embargo, para garantizar un aprendizaje significativo y duradero, se deben proponer más actividades grupales que favorezcan la cooperación y la colaboración entre los discentes, puesto que, según el propio alumnado, estos tipos de propuestas son los que más interés les suscitan.
2. Se han alcanzado los objetivos propuestos en la unidad didáctica, de manera que, entre otras cosas, los alumnos han sido capaces de producir un texto argumentativo. No obstante, se debe seguir trabajando en la producción de cualquier tipo de texto, ya que algunos estudiantes aún no diferencian entre una tipología textual y otra. Por ende, les resulta complicado aplicar en un escrito las características acordes a cada uno de estos.
3. Se debe gestionar de un modo más efectivo el tiempo de cada sesión. Con ello, se evitará tener que posponer ciertas actividades a la siguiente clase y, por consiguiente, reducir el tiempo de las siguientes tareas para adaptar así la programación de manera eficiente.
4. Se debe mejorar la creación de un buen clima en el aula, ya que, aunque en general las clases han transcurrido con tranquilidad, en algunas ocasiones varios alumnos interrumpían su normal funcionamiento y resultaba complicado reconducirlos y captar su atención.

5. Algunas actividades han resultado motivadoras para los estudiantes; no obstante, hay que seguir trabajando, en futuras propuestas, en el planteamiento de ideas innovadoras que despierten su interés y curiosidad hacia el aprendizaje.

Finalmente, cabe destacar que el dominio de la lengua escrita, en general, y de la ortografía, en particular, constituye un aspecto indispensable para desarrollarse eficientemente en el ámbito académico, profesional y social. Por todo ello, es importante enseñar al alumnado que su ortografía constituirá su carta de presentación en la sociedad y que, atendiendo a la importancia que merece, se deben respetar las reglas que la rigen. En este sentido, desde las instituciones educativas, se debe propiciar un cambio en el enfoque didáctico utilizado para la enseñanza de la ortografía y optar por nuevos enfoques, como el constructivo-comunicativo, desde el cual se plantea la necesidad de apostar por la planificación, redacción y revisión de textos escritos como método para mejorar la ortografía del estudiantado.

8. Referencias bibliográficas

Barberá, V., Collado, J.C, Morató, J., Pellicer, C. y Rizo, M. (2001). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Madrid, Ceac.

Barbería, J. L. (2008). Mucho título y pocas letras. *El País*, 19 de octubre de 2008. Recuperado de http://elpais.com/diario/2008/10/19/sociedad/1224367201_850215.html

Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza*. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 3-19.

Camps, A.; Millán, M.; Montserrat, B. y Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía (3ªed.)*. Barcelona, Graó.

Carratalá, F. (2002). Las faltas de ortografía I, II, III. Diagnóstico de sus causas y razones para mantener el sistema ortográfico actual. El tratamiento didáctico de las reglas de ortografía. *Revista Digital "A pie de Aula"*, 18, 93-100.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.

Catalá, B. (2009). La ortografía, un problema tradicional. Recuperado de <https://studylib.es/doc/644943/la-ortograf%C3%ADa--un-problema-tradicional--bruno-catal%C3%A1>

Díaz, M. R. (2008). *Didáctica de la ortografía desde un enfoque comunicativo: procesos de mejora y construcción ortográfica en Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla la Mancha.

Díaz, M. R. y Manjón, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Docencia e Investigación*, 20, 87-124.

Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado de <http://quadernsdigitals.net>

Echauri, J. M. (2000). ¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía? *Cuadernos de Cervantes*, 30, 22-27. Recuperado de http://www.cuadernoscervantes.com/art_30_ortografia.html

Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24.

Galera, F. y Campos, E. (2002). *Cuadernos de ortografía*. Madrid, Bruño.

García, C. (2011). Escribir correcto: la importancia de la ortografía. *Revista Extremeña sobre Formación y Educación*. (2), 1. Recuperado de https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdlic/AE/CM/AM/04/Escribir_correcto_la_importancia_de_la_ortografia.pdf

Gómez Camacho, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces. *Escuela Abierta*, 8, 129-147.

Jimeno, P. (2007). *Lengua Castellana. La expresión escrita*. Pamplona, Gobierno de Navarra.

Ley N° 8284. DECRETO 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. 30 de abril de 2018.

Ley N° 295. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. 10 de diciembre de 2013.

Marqués, P. (2011). Una correcta aplicación de las TIC puede mejorar los resultados académicos. *Revista de divulgación científica*. Recuperado de <https://www.uab.cat/servlet/Satellite?cid=1096481466568&pagename=UABDivulga/Page/TemplatePageDetallArticleInvestigar¶m1=1318574563769>

Martínez de Sousa, J. (2003). Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía. *Martínez de Sousa*. 23, 1-9. Recuperado de http://martinezdesousa.net/ense_ortog.pdf

Matteoda, M. C. (1998). Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema. *Textos en contexto*, 4, 61-84.

Paredes, F. (1997). La ortografía: una visión multidisciplinar. *Centro Virtual Cervantes*, 7, 610-619. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf

Pieraut Le Bonniec, G. (1987). *Connait et le dire*. Francia, Editions Mardaga.

Pujol, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. Tesis Doctoral para obtener el título de doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/1283#page=7>

Pujol, M. (2000). Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística. *Tabanque*, 15, 223-248.

RAE (2014). *Ortografía de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.

Salgado, H. (1992). *¿Qué es la ortografía?* Buenos Aires, Aique.

Sánchez Jiménez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía. *Marcoele*, 9, 1-22.
Recuperado de http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf

Zayas, F. (1995). *Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita*. Valencia, Graó.

9. Anexos

Anexo 1: Anotaciones del Juego-Concurso de De Vries

Nº DE GRUPO	4.º de ESO D		
	ASPECTOS A OBSERVAR		
	PARTICIPACIÓN	COOPERACIÓN	RESULTADO
1	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	Todos se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta casi todas las preguntas (18 de 20). Ha sido el equipo ganador.
2	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	Todos se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta un gran número de preguntas (15 de 20). Han obtenido el tercer puesto.
3	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	En general, se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta solo la mitad de las preguntas (10 de 20). Han obtenido el quinto puesto.
4	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	En general, se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta más de la mitad de las preguntas (13 de 20). Han obtenido el cuarto puesto.
5	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	En general, se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta menos de la mitad de las preguntas (9 de 20). Han obtenido el sexto puesto.
6	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	Todos se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta un número considerable de preguntas (16 de 20). Han obtenido el segundo puesto.

Nº DE GRUPO	4.º de ESO F		
	ASPECTOS A OBSERVAR		
	PARTICIPACIÓN	COOPERACIÓN	RESULTADO
1	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	Todos se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta casi todas las preguntas (19 de 20). Ha sido el equipo ganador.
2	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	Todos se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta un gran número de preguntas (17 de 20). Han obtenido el segundo puesto.
3	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	Todos se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta más de la mitad de las preguntas (13 de 20). Han obtenido el cuarto puesto.
4	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	En general, se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta menos de la mitad de las preguntas (8 de 20). Han obtenido el sexto puesto.
5	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	Todos se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta un número considerable de preguntas (15 de 20). Han obtenido el tercer puesto.
6	Todos los miembros del grupo participan activamente en el juego, con interés y predisposición.	Todos se ayudan, colaboran entre sí y se animan mutuamente para alcanzar un buen resultado.	Han contestado de forma correcta más de la mitad de las preguntas (12 de 20). Han obtenido el quinto puesto.

Anexo 2: Lluvia de ideas. Preguntas y respuestas

ALGUNAS PREGUNTAS	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES
1. ¿Sabéis qué son los textos argumentativos?	<ul style="list-style-type: none"> - No lo recuerdo. - No lo sé. - No los hemos estudiado nunca. - Me suena, pero no sabría explicarlo.
2. ¿A qué os suena el verbo “argumentar”?	<ul style="list-style-type: none"> - A dar una opinión. - A dar argumentos sobre algo. - A defender tu punto de vista.
3. ¿Para qué pensáis que se utilizan los textos argumentativos?	<ul style="list-style-type: none"> - Para opinar. - Para argumentar. - No lo sé.
4. ¿Os acordáis de qué estructura tienen?	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, planteamiento, nudo y desenlace. - Introducción, y no me acuerdo de más. - La parte del medio creo que se llama “cuerpo”.
5. ¿Sabríais decir algún tipo de argumento?	<ul style="list-style-type: none"> - No me acuerdo. - No sé ninguno.
6. ¿En qué persona se escriben los textos argumentativos?	<ul style="list-style-type: none"> - En 1ª persona. - En 1ª persona, pero solo del singular.
7. ¿Alguien sabe decirme qué es la tesis en un texto argumentativo?	<ul style="list-style-type: none"> - Ni idea. - Creo que son los argumentos que se utilizan. - Es el punto de vista del autor.
8. ¿Y el tema? ¿Os acordáis de qué es?	<ul style="list-style-type: none"> - No lo sé. - Es de lo que va el texto. - El asunto que se trata en el texto.
9. ¿Sabríais decir algún ejemplo de texto argumentativo?	<ul style="list-style-type: none"> - Un debate. - Una conversación.
10. Muy bien, esos tipos de textos son orales, ¿os acordáis de alguno que sea escrito?	<ul style="list-style-type: none"> - No. - Un artículo de opinión.

Anexo 3: Modelo de texto argumentativo

Las redes sociales

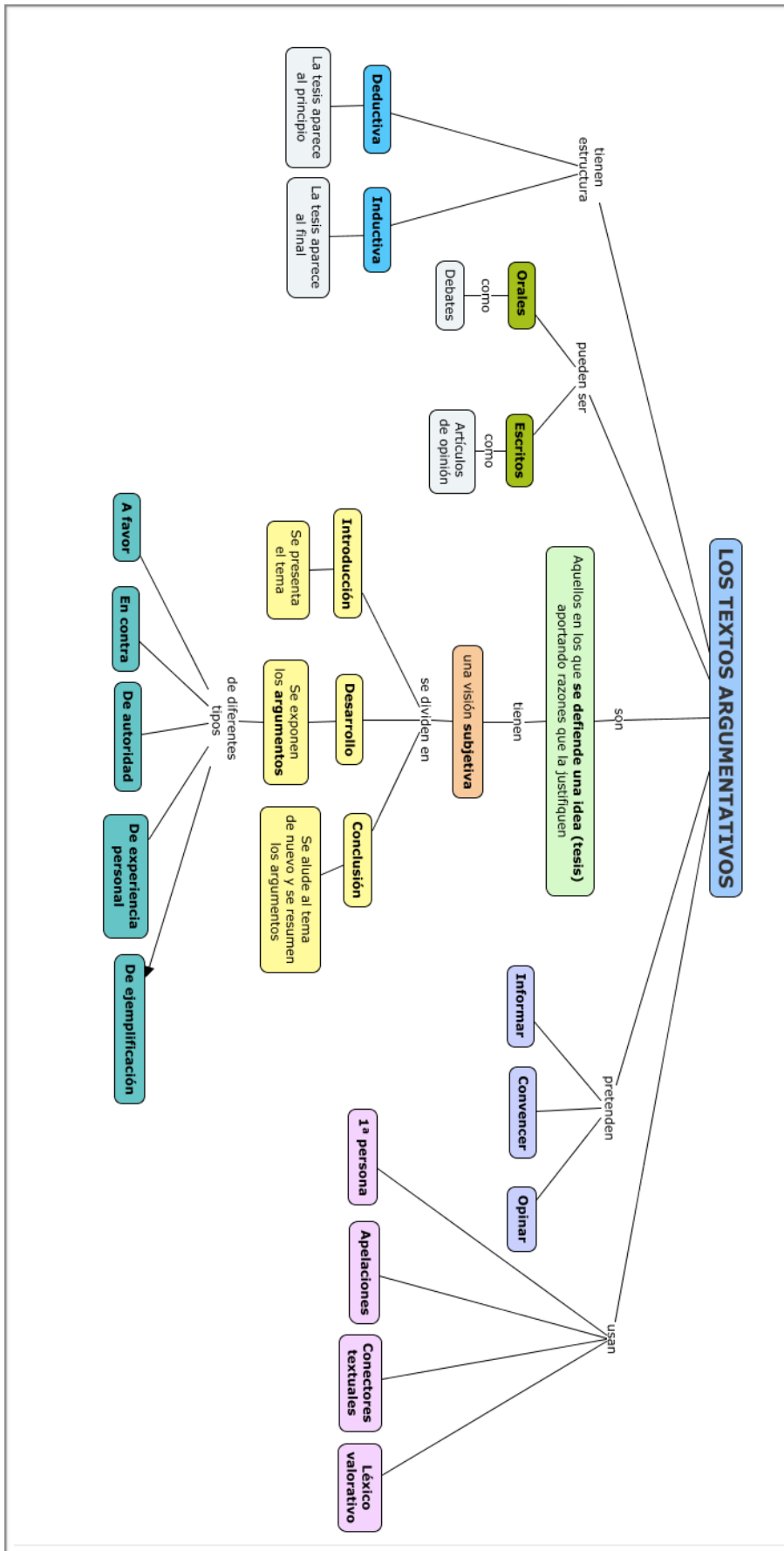
Las redes sociales, entre las que destacan Facebook y Twitter, se han convertido en todo un fenómeno social, pues están revolucionando la forma de comunicarse y de interactuar. Su capacidad para hacer llegar la información a cualquier parte del mundo en un tiempo récord y la posibilidad de establecer relación con más personas de manera sencilla, han hecho de este tipo de comunicación una de las más conocidas y aclamadas en todo el mundo.

En primer lugar, tengo que decir que soy usuario de Facebook desde hace años y me parece una extraordinaria herramienta. Todas ellas permiten compartir información con millones de personas de forma muy sencilla. Una gran parte de la población usa las redes sociales porque permiten desarrollar aficiones. También permiten acudir a acontecimientos y participar en actos y conferencias. En mi caso es una herramienta muy útil porque me sirve para mantenerme en contacto con amigos y familiares, especialmente con los que viven lejos. ¡Muchos de nosotros no podríamos vivir sin Facebook o Twitter! Pero las redes sociales no solo tienen ventajas. Según el reciente informe de la Agencia Española de Protección de Datos, más del 40% de los usuarios tiene configurado su perfil de forma que todo el mundo puede verlo. Cuentan la historia de una chica que dio su dirección a un desconocido por la red y sufrió meses de acoso hasta que intervino la policía. Con este ejemplo se demuestra que la privacidad puede verse en peligro, especialmente en los menores, debido a que cualquier persona tiene acceso a los datos privados de estas personas, y no siempre es bueno. Otro grandísimo problema es la adicción que crean, pudiendo provocar tal obsesión capaz de retener a la persona que la sufre durante horas “enganchada” a ellas. Por eso, las autoridades recomiendan un uso responsable.

En definitiva, yo creo que las redes sociales son un magnífico instrumento para comunicarse e intercambiar opiniones e imágenes con personas cercanas, socializar y hacer llegar la información a cualquier parte de forma rápida y sencilla, pero no debemos usarlas sin ningún control porque pueden volverse un peligro contra nuestra privacidad y nuestra seguridad. ¡Hazte una cuenta y entra en el futuro!

Texto recuperado de <http://lenguayliteratura.org/proyectoaula/texto-argumentativo-proceso-de-creacion/>, a fecha de 2 de marzo de 2020.

Anexo 4: Mapa conceptual (elaboración propia)



Anexo 5: Modelo de texto argumentativo analizado

Las redes sociales

INTRODUCCIÓN: Las **redes sociales**, entre las que destacan Facebook y Twitter, se han convertido en todo un fenómeno social, pues están revolucionando la forma de comunicarse y de interactuar. Su capacidad para hacer llegar la información a cualquier parte del mundo en un tiempo récord y la posibilidad de establecer relación con más personas de manera **sencilla**, han hecho de este tipo de comunicación una de las más **conocidas** y **aclamadas** en todo el mundo.

DESARROLLO: **En primer lugar**, tengo que decir que **soy usuario de Facebook desde hace años y me parece una extraordinaria herramienta**. Todas ellas permiten **compartir información** con millones de personas de forma muy sencilla. Una gran parte de la población usa las redes sociales porque permiten **desarrollar aficiones**. **También** permiten **acudir a acontecimientos y participar en actos y conferencias**. En mi caso es una herramienta muy **útil** porque me sirve para mantenerme en **contacto con amigos y familiares**, especialmente con los que viven lejos. ¡Muchos de nosotros no podríamos vivir sin Facebook o Twitter! **Pero** las redes sociales no solo tienen ventajas. **Según el reciente informe de la Agencia Española de Protección de Datos, más del 40% de los usuarios tiene configurado su perfil de forma que todo el mundo puede verlo**. **Cuentan la historia de una chica que dio su dirección a un desconocido por la red y sufrió meses de acoso hasta que intervino la policía**. Con este ejemplo se demuestra que la **privacidad** puede verse en peligro, especialmente en los menores, debido a que cualquier persona tiene acceso a los datos privados de estas personas, y no siempre es bueno. Otro **grandísimo** problema es la **adicción** que crean, pudiendo provocar tal obsesión capaz de retener a la persona que la sufre durante horas “enganchada” a ellas. **Por eso**, las autoridades recomiendan un uso responsable.

CONCLUSIÓN: **En definitiva**, yo **creo** que las **redes sociales** son un magnífico instrumento para **comunicarse e intercambiar opiniones e imágenes** con personas cercanas, **socializar y hacer llegar la información** a cualquier parte de forma rápida y sencilla, pero no debemos usarlas sin ningún control porque pueden volverse **un peligro contra nuestra privacidad y nuestra seguridad**. ¡Hazte una cuenta y entra en el futuro!

LEYENDA	OTROS ASPECTOS
<ul style="list-style-type: none">✦ ASUNTO✦ ARGUMENTOS A FAVOR✦ ARGUMENTOS EN CONTRA✦ ARGUMENTOS DE EXPERIENCIA PERSONAL✦ ARGUMENTOS DE EJEMPLIFICACIÓN✦ ARGUMENTOS DE AUTORIDAD✦ CONECTORES TEXTUALES✦ ADJETIVOS VALORATIVOS✦ VERBO DE DICCIÓN✦ VERBO DE PENSAMIENTO	<ul style="list-style-type: none">✦ TEMA: Beneficios y perjuicios de las redes sociales✦ TESIS: Las redes sociales son útiles pero es importante hacer un uso responsable de ellas✦ ESTRUCTURA: Inductiva (la tesis aparece al final)

Anexo 6: Preguntas Kahoot (elaboración propia)

¿CUÁNTO SABES SOBRE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS?				
PREGUNTAS	OPCIONES DE RESPUESTA			
1. En los textos argumentativos...	Se defiende una idea aportando razones que la justifiquen.	Se expone un tema sin dar la opinión personal.	Se explica cómo desarrollar una actividad.	Se define o describe una situación.
2. ¿Cuál de los siguientes es un objetivo del texto argumentativo?	Contar una historia.	Definir un objeto, una persona o un animal.	Convencer al destinatario.	Ninguna de las anteriores.
3. Los textos argumentativos ofrecen una visión...	Objetiva		Subjetiva	
4. ¿Cuál NO es un texto argumentativo?	Editorial.	Artículo de opinión.	Conversación de la vida cotidiana.	Receta.
5. La estructura de un texto argumentativo es...	Planteamiento, nudo y desenlace.	Introducción, desarrollo y conclusión.	Índice, desarrollo y cierre.	Principio, desarrollo y final.
6. La estructura es deductiva cuando...	No hay tesis.	La tesis aparece al final.	La tesis aparece al principio.	Ninguna de las anteriores.
7. ¿Qué nombre recibe la parte del texto argumentativo en la que se resumen brevemente los argumentos?	Conclusión.	Introducción.	Desarrollo.	Cierre.
8. Algunos tipos de argumentos son...	Hedonista, de autoridad y de experiencia personal.	De la mayoría, emotivo y de variabilidad.	En contra, a favor y de contraste.	Racional, de ejemplificación y de valor.
9. En un texto argumentativo aparece la...	1ª persona del singular.	2ª persona.	3ª persona.	1ª persona del singular o del plural.

10. ¿Qué nombre recibe el rechazo total de la opinión ajena?	Concesión.	Refutación.	Calificación.	Demostración.
11. ¿De qué tipo es el argumento “Como dijo Gracián, lo bueno, si breve, es dos veces bueno”?	Emotivo	Experiencia personal.	De autoridad.	En contra.
12. “El inglés es imprescindible hoy en día” es un argumento...	De ejemplificación.	De la mayoría.	Racional.	Emotivo.
13. ¿De qué tipo es el siguiente argumento?	De experiencia personal.	A favor.	Ético.	Hedonista.
“Muchas multinacionales utilizan publicidad engañosa para atraer a los clientes. A mí me ocurrió hace poco: en el folleto aparecía anunciado un ordenador portátil, fui hasta allí y resultó que no tenían existencias”				
14. ¿Qué tipo de argumento se dirige a los sentimientos del receptor para conmoverlo?	De autoridad.	En contra.	Emotivo.	Racional.
15. ¿En qué parte del texto argumentativo se exponen los argumentos?	Introducción.	Desarrollo.	Conclusión.	En todas las partes.
16. ¿Qué es la tesis en un texto argumentativo?	Son los argumentos que se exponen.	Es la idea que defiende el autor.	Es el resumen de los argumentos.	Es la introducción del texto.
17. ¿El debate es un texto argumentativo?	No, no lo es.	Sí, es escrito.	Sí, es oral.	Ninguna de las anteriores.

18. ¿Cuál de estos NO es un objetivo del texto argumentativo?	Transmitir información sobre un tema.	Convencer o persuadir al destinatario.	Expresar una opinión.	Definir una situación.
19. ¿Qué tipo de argumento es el siguiente?	De ejemplificación.	En contra.	De autoridad.	Hedonista.
“La mayoría de los países desarrollados aprovechan sus residuos. Alemania recicla su papel usado desde hace muchos años. Japón fabrica objetos de plástico a partir de plástico ya usado.”				
20. ¿Para qué se utiliza la interrogación retórica en los textos argumentativos?	Para convencer al receptor.	Para llamar la atención del receptor e invitarlo a reflexionar.	Para preguntar dudas al receptor.	Para conmover al receptor.

Anexo 7: Información sobre los textos argumentativos

Los **TEXTOS ARGUMENTATIVOS** son aquellos en los que se defiende una idea aportando razones que la justifiquen. Este tipo de textos ofrecen la visión **SUBJETIVA** del autor sobre un determinado tema.

OBJETIVOS:

- Transmitir información sobre un tema
- Convencer o persuadir al destinatario
- Expresar una opinión

TIPOS DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS:

Orales:

- Debates
- Tertulias
- Conversaciones de la vida cotidiana
- Etc.

Escritos:

- Editoriales
- Artículos de opinión
- Carteles publicitarios
- Etc.

ESTRUCTURA:

- **INTRODUCCIÓN:** El autor introduce el tema sobre el que quiere argumentar. Si la estructura es **DEDUCTIVA** se presenta también la tesis (idea que defiende el autor). Si es **INDUCTIVA**, la tesis aparece al final.
- **DESARROLLO:** En esta parte se exponen los argumentos. Estos son las razones que da el autor para apoyar la idea que defiende, es decir, la tesis. Estos argumentos deben estar relacionados con el tema del texto.
- **CONCLUSIÓN:** Se presenta de nuevo la idea principal y un breve resumen de los argumentos que la justifican, a modo de cierre.

TIPOS DE ARGUMENTOS:

- **Argumento a favor:** Se usa para sustentar la propia opinión.
- **Argumento en contra:** Se emplea para rechazar las opiniones ajenas.
 - **Refutación:** rechazo total de la opinión ajena.
 - **Concesión:** se acepta una parte de la opinión ajena.

- **Argumento de autoridad:** Se acude a un experto o persona reconocida para apoyar la tesis u opinión.
- **Argumentos de experiencia personal:** Son aquellos que afirman o justifican algo que sucede a quien da la información.
- **Argumento de ejemplificación:** Aparecen diferentes ejemplos para sustentar la idea que defiende el autor.
- **Argumento hedonista:** Lo agradable es lo mejor.
- **Argumento ético:** Lo moral resulta preferible.
- **Argumento de la mayoría:** Se recurre a defender una idea en base a lo que piensa la mayoría de la gente o de la sociedad.
- **Argumento racional:** Son los argumentos propios de las demostraciones científicas.
- **Argumento emotivo:** Se dirigen a los sentimientos del receptor para conmover o provocar una reacción de simpatía o rechazo.

RASGOS LINGÜÍSTICOS:

- Primera persona gramatical (yo, nosotros).
- Verbos que expresan voluntad (gustar, querer, desear...); de dicción (decir, preguntar, manifestar...) y de pensamiento (creer, opinar, pensar...).
- Interrogación retórica para llamar la atención del receptor e invitarlo a reflexionar.
- Oraciones largas que expresan causa, consecuencia, condición...
- Adjetivos valorativos: dan una opinión sobre el sustantivo al que modifican.

Anexo 8: Valoración grupal de *Kahoot*

PREGUNTAS	ALGUNAS RESPUESTAS
1. ¿Soléis hacer actividades de este tipo?	<ul style="list-style-type: none">- Alguna vez, pero no es lo normal.- Hemos jugado a <i>Kahoot</i> antes, pero nunca en grupo.- Pocas veces.
2. ¿Qué os ha parecido el juego?	<ul style="list-style-type: none">- Ha sido muy divertido, y me ha gustado trabajar con mis compañeros.- Me lo he pasado muy bien. Me gustaría que todas las clases fueran así.- Nos ha entretenido mucho y hemos aprendido cosas nuevas.
3. ¿Qué habéis aprendido de él?	<ul style="list-style-type: none">- Yo, por ejemplo, no me acordaba de casi nada de los textos argumentativos. Me ha servido para refrescar la memoria.- Me he dado cuenta de que me gusta más trabajar en grupo que solo.- Hemos aprendido qué son los textos argumentativos y sus características.- No me acordaba de ningún tipo de argumento y ahora sabría decir algunos.- Yo pensaba que la estructura de un texto argumentativo era la misma que la de un texto narrativo. Ahora he aprendido que no es así.
4. ¿Cambiarías algo de la actividad?	<ul style="list-style-type: none">- Algunas preguntas eran un poco difíciles.- Estaría bien que los compañeros ayudaran al representante a elegir la respuesta correcta.- Creo que sería buena idea avisar de cuándo hay que levantar la tarjeta, para que nadie se copie del compañero de al lado.
5. ¿Os ha gustado? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none">- Sí, porque es una manera diferente de dar clase y de aprender.- Sí, porque es más divertido que las clases “normales” y también aprendes mucho trabajando con los compañeros.- Sí, porque nos ha hecho motivarnos y estar atentos para responder bien a las preguntas.

Anexo 9: Blog de aula (elaboración propia)

¿CÓMO ESCRIBIR UN TEXTO ARGUMENTATIVO?

el marzo 05, 2020


<

¡Hola, alumnos y alumnas!

Antes de escribir un texto argumentativo, es importante tener en cuenta algunos aspectos que nos facilitarán una buena producción del mismo.

1. **ASUNTO:** Debemos pensar sobre qué cuestión queremos argumentar y poner un título a nuestro texto (preferiblemente un sintagma nominal). Por ejemplo: Las nuevas tecnologías.
2. **TEMA:** Debemos tener claro qué aspectos de ese asunto vamos a tratar. Por ejemplo: Ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías.
3. **TESIS:** Hay que manifestar claramente qué postura adoptamos respecto al asunto a tratar, es decir, si estamos a favor o en contra.
4. **INVESTIGAR:** Debemos buscar información respecto al tema para poder ofrecer razones que justifiquen nuestra postura. **IMPORTANTE:** Se pueden coger ideas de un artículo pero **NO** debemos copiar.
5. **ESQUEMA:** Debemos establecer un plan o esquema con la información más relevante que hayamos recopilado.

Entradas populares



ACTIVIDAD: ¡ESCRIBIMOS UN TEXTO ARGUMENTATIVO!

¡Hola a todos!

En la próxima clase vamos a escribir un texto argumentativo ...

Sirven para...

ORDENAR EL CONTENIDO Organizar el contenido del texto en un orden lógico y coherente.	INTRODUCIR UN TEMA Presentar el tema de manera clara y concisa.	ANALIZAR IDEAS Analizar las ideas principales y secundarias del texto.	ACERCAR O ALEJAR Acercar o alejar las ideas principales y secundarias del texto.
---	---	--	--

ACTIVIDAD: ¡ESCRIBIMOS UN TEXTO ARGUMENTATIVO!

el marzo 05, 2020

<

¡Hola a todos!

En la próxima clase vamos a escribir un texto argumentativo. Para ello, debéis elegir **UNO** de los siguientes temas, el que más os guste u os llame la atención, y buscar en vuestras casas información en Internet al respecto. Para escribir cualquier tipo de texto, es importante planificar y ordenar la información recopilada en un **ESQUEMA**. Por lo tanto, realizad en una hoja las anotaciones que consideréis importantes para llevar a cabo vuestro texto argumentativo. Los temas propuestos son los siguientes:

Opción 1. Los teléfonos móviles como herramientas educativas en los centros escolares.
Opción 2. Las nuevas tecnologías, ¿acercan a las personas o las alejan?
Opción 3. ¿Es mejorable el sistema educativo español?

Podéis buscar información en las siguientes páginas web:

Opción 1:

1. <http://blog.infoempleo.com/a/uso-de-moviles-en-la-aulas-a-favor-o-en-contra>
2. <https://www.lavanguardia.com/vida/20200206/473305139240/uso-movil-ulas-educacion-expertos.html>

Opción 2:

1. <https://brandmedia.es/las-nuevas-tecnologias-nos-acercan-o-nos-alejan/>

Entradas populares



¿CÓMO ESCRIBIR UN TEXTO ARGUMENTATIVO?

¡Hola, alumnos y alumnas!

Antes de escribir un texto argumentati ...

LOS TELÉFONOS MÓVILES COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

Los teléfonos móviles se han convertido en electrodomésticos?? importantes para nuestro día a día. Estos evolucionan diariamente de forma increíble, ya que para esta generación se han vuelto imprescindibles porque tienen muchas funciones avanzadas que permiten nuestra comodidad, entretenimiento y aprendizaje en todos los ambitos de uso, uno de los más cuestionado es ~~en~~ el educativo.

Para empezar, soy una estudiante de instituto público i no utilizamos los móviles. Aunque en algunas clases hacemos uso del móvil i me parece una herramienta brillante. Durante su uso se puede apreciar la rapidez y facilidad que tenemos para conseguir información y solucionar dudas. Sin embargo, los aperts piensan que estos dispositivos son perjudiciales para la concentración en las relaciones sociales, mientras otros defienden que ven los móviles como una oportunidad para integrar las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje. Otro gran problema es el uso en las aulas puede incrementar el ciberacoso.

LAS NUEVAS TECNOLOGIAS, ¿NOS ACERCAN O NOS ALEJAN?

Las nuevas tecnologías, actualmente, son una parte importante en nuestra vida cuotidiana y han cambiado la manera de comunicarnos.

Estas, nos benefician en muchos aspectos, ya que nos permiten comunicarnos con personas que se encuentran lejos de nosotros de forma inmediata. También, nos aportan grandes avances en nuestros estudios siéndonos útiles, por ejemplo, para hacer trabajos. Además, podemos encontrar información sobre cualquier tema. En cambio, las nuevas tecnologías pueden ser un arma de doble filo si hacemos un mal uso de ellas. Muchas veces, nos alejan, ya que cuando estamos con gente y estamos más pendientes de nuestro móvil que de las personas que se encuentran con nosotros.

En conclusión, haciendo un buen uso de las nuevas tecnologías, nos pueden ser muy útiles en muchos aspectos, ya sea para el trabajo, para informarnos, entretenernos... Por el contrario, si hacemos un mal uso puede alejarnos de la gente que nos rodea y causarnos algún problema.

EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El sistema educativo en España, no es uno de los mejores sistemas de educación, pero no es de los peores. Este sistema a mucha gente le gusta a otras, en cambio, lo critican mucho. Está claro que no es comparable con otras educaciones, como la de Finlandia, Suecia, etc.

Antes de nada, quería decir que como estudiante español este sistema no está también de lo que la gente dice, en cambio, hay muchas partes mejorables. En primer lugar, la organización de las pruebas (exámenes) no me gusta porque, perfectamente, podemos tener 6 exámenes en una semana y a la otra ya volvemos a tener, prefiero la organización en cuanto a la hora de poner las fechas. En segundo lugar, las especializaciones en bachillerato para hacer la carrera que quiere, esto no está nada bien pensado ya que si, por ejemplo, tu quieres estudiar medicina, tu quieres optativas especializadas en eso y como pueden ver ahora como mucho hay una y es en lo de bachiller. En tercer lugar, hay profesores que vienen a enseñar, y hay otros que vienen a pasar el rato y no enseñan nada. Por último, los estudiantes son valorados por una prueba en un día que te puede salir muy bien o muy mal y no por el trabajo diario hecho en clase.

En conclusión, yo pienso que esto si lo dijeramos todo el mundo lo que pensamos podríamos cambiar algo. Esto afecta a nuestro futuro.



UF 13-03-2010

LAS NUEVAS TECNOLOGIAS

¿Nos acercan o nos alejan?

→ En este texto se explicará la opinión de si las nuevas tecnologías nos acercan o nos alejan.
Los teléfonos móviles, nos aportan una nueva forma de comunicación tanto con personas cercanas, como con personas alejadas.
Pero hay que saber como utilizarlos. Si das un buen uso de ellas se pueden utilizar como un herramienta positiva. Pero si lo utilizas con mala intención puede llegar a perjudicar a muchas personas.

Sin embargo, a la pregunta de si nos acercan o si nos alejan, la contestación sería que ambas. Porque te pueden servir para hablar con personas alejadas y poder elegir ha hacer amigos sin estar en tu propio entorno, pero a la vez también descuidas el entorno real, no el informático.

Así que no obstante, si estoy a favor pero con cierto uso moderado, siempre sin descuidar tu propio entorno.

~~Así que no obstante si estoy a favor pero con~~

40

13/03/20

Anexo 11: Evaluación del alumnado

EVALUACIÓN 4.º ESO D						
ALUMNOS	Mapa conceptual (1 punto)	Análisis de texto (1 punto)	Juego-Concurso de De Vries (1 punto)	Texto argumentativo (5 puntos)	Participación e interés (2 puntos)	NOTA TOTAL
A, L.	1	1	1	3,5	1,75	8,25
A, G.	1	1	1	4,5	1,75	9,25
B, P.	1	1	0,8	2,5	1,75	7,1
B, E.	1	1	1	2	1,75	6,75
B, M	1	1	0,8	5	1,75	9,6
C, Í.	1	0,7	1	2,5	1,75	7
C, M.	-	-	-	-	-	-
C, A.	1	1	1	2,75	1,75	7,5
C, A.	1	1	1	4,5	1,75	9,25
C, A.	1	0,7	1	2,75	1,75	7,2
D, B.	1	0,8	1	2,75	1,75	7,3
G, A.	-	1	1	-	1,5	3,5
G, M.	1	1	1	4	1,75	8,75
L, M.	-	-	0,8	-	1,25	2,1
M, H.	-	-	1	-	1,25	2,25
M, I.	-	1	1	-	1,5	3,5
N, N.	1	1	0,8	5	1,75	9,6
P, Ó.	1	0,7	1	2,5	1,75	7
P, L.	1	1	1	5	1,75	9,75
P, J.M.	0,8	0,7	0,8	2	1,75	6,1
P, S.	1	1	0,8	3,5	1,75	8,1
Q, M.	1	1	1	4,5	1,75	9,25
R, N.	-	-	0,8	-	1,25	2,1
V, A.	1	0,7	1	3,5	1,75	8
Z, C.	1	1	1	5	1,75	9,75

EVALUACIÓN 4.º ESO F						
ALUMNOS	Mapa conceptual (1 punto)	Análisis de texto (1 punto)	Juego-Concurso de De Vries (1 punto)	Texto argumentativo (5 puntos)	Participación e interés (2 puntos)	NOTA TOTAL
A, S.	1	1	1	5	1,75	9,75
A, D.	1	1	0,8	5	1,75	5,1
A, J.	0,8	0,4	0,8	4	1,75	7,75
A, P.	0,7	0,7	0,7	4,5	1,75	8,4
B, P.	-	0,8	1	4	1,5	7,3
E, A.	1	0,8	0,7	5	1,75	9,25
E, F.	1	1	0,7	4	1,75	8,5
F, A.	1	0,7	0,8	4,5	2	9
G, F.	-	-	0,7	2,5	1,25	4,5
G, D.	1	1	0,7	4	1,75	8,5
I, J.	1	1	0,8	4	1,75	8,6
J, K.	1	1	1	4	1,75	8,75
K, S.	1	1	0,8	3,5	1,75	8,1
M, A.	0,8	0,7	0,8	4	1,75	8,1
M, P.	0,7	0,5	0,7	2	1,75	5,7
M, D.	1	1	0,8	4	2	8,8
N, A.	0,8	0,7	0,8	4	1,75	8,1
P, S.	0,8	0,7	0,8	5	1,75	9,1
P, J.	0,7	0,7	1	2	1,75	6,2
P, V.	-	-	0,8	5	1,25	7,1
P, C.	0,8	0,7	0,8	4	0,75	7,1
P, L.	1	1	0,7	4	2	8,7
P, R.	1	0,7	0,7	4	0,75	7,2
S, P.	1	0,7	1	4	2	8,7
T, P.	0,8	0,8	0,8	5	0,75	8,2

Anexo 12: Autoevaluación del alumnado

AUTOEVALUACIÓN

Nombre: XXXXXXXXXX _____

Curso: 4Eso D _____

1. Marca con una X la casilla correspondiente, según los criterios de evaluación que aparecen a continuación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Necesito mejorar (1-4)	Bien (5-6)	Notable (7-8)	Excelente (9-10)
Mis conocimientos previos sobre los textos argumentativos eran considerables.				X
He analizado el texto argumentativo y he realizado el mapa conceptual eficientemente.				X
He participado, ayudado a mis compañeros y he obtenido un buen resultado en el <i>Kahoot!</i> .				X
He escrito el texto argumentativo aplicando las características explicadas en clase.			X	
He participado activamente y he trabajado de forma cooperativa durante las actividades.			X	

AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____

Curso: 4D

1. Marca con una X la casilla correspondiente, según los criterios de evaluación que aparecen a continuación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Necesito mejorar (1-4)	Bien (5-6)	Notable (7-8)	Excelente (9-10)
Mis conocimientos previos sobre los t e x t o s argumentativos eran considerables.		X		
He analizado el t e x t o argumentativo y he realizado el mapa c o n c e p t u a l eficientemente.				X
He participado, ayudado a mis compañeros y he obtenido un buen resultado en el <i>Kahoot!</i> .				X
He escrito el texto argumentativo aplicando las características explicadas en clase.			X	
He participado activamente y he trabajado de forma cooperativa durante las actividades.		X		

AUTOEVALUACIÓN

Nombre: XXXXXXXXXX
Curso: 4º ESO D

1. Marca con una X la casilla correspondiente, según los criterios de evaluación que aparecen a continuación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Necesito mejorar (1-4)	Bien (5-6)	Notable (7-8)	Excelente (9-10)
Mis conocimientos previos sobre los t e x t o s argumentativos eran considerables.		X		
He analizado el t e x t o argumentativo y he realizado el mapa c o n c e p t u a l eficientemente.		X		
He participado, ayudado a mis compañeros y he obtenido un buen resultado en el <i>Kahoot!</i> .				X
He escrito el texto argumentativo aplicando las características explicadas en clase.		X		
He participado activamente y he trabajado de forma cooperativa durante las actividades.				X

AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____

Curso: 4 ESO F

1. Marca con una X la casilla correspondiente, según los criterios de evaluación que aparecen a continuación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Necesito mejorar (1-4)	Bien (5-6)	Notable (7-8)	Excelente (9-10)
Mis conocimientos previos sobre los t e x t o s argumentativos eran considerables.		X		
He analizado el t e x t o argumentativo y he realizado el mapa c o n c e p t u a l eficientemente.				X
He participado, ayudado a mis compañeros y he obtenido un buen resultado en el <i>Kahoot!</i> .				X
He escrito el texto argumentativo aplicando las características explicadas en clase.				X
He participado activamente y he trabajado de forma cooperativa durante las actividades.			X	

AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____

Curso: 4^o ESO F

1. Marca con una X la casilla correspondiente, según los criterios de evaluación que aparecen a continuación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Necesito mejorar (1-4)	Bien (5-6)	Notable (7-8)	Excelente (9-10)
Mis conocimientos previos sobre los t e x t o s argumentativos eran considerables.		X		
He analizado el t e x t o argumentativo y he realizado el mapa c o n c e p t u a l eficientemente.				X
He participado, ayudado a mis compañeros y he obtenido un buen resultado en el <i>Kahoot!</i> .				X
He escrito el texto argumentativo aplicando las características explicadas en clase.				X
He participado activamente y he trabajado de forma cooperativa durante las actividades.			X	

AUTOEVALUACIÓN

Nombre: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Curso: 4ESO F

1. Marca con una X la casilla correspondiente, según los criterios de evaluación que aparecen a continuación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Necesito mejorar (1-4)	Bien (5-6)	Notable (7-8)	Excelente (9-10)
Mis conocimientos previos sobre los textos argumentativos eran considerables.			X	
He analizado el texto argumentativo y he realizado el mapa conceptual eficientemente.			X	
He participado, ayudado a mis compañeros y he obtenido un buen resultado en el Kahoot!.			X	
He escrito el texto argumentativo aplicando las características explicadas en clase.			X	
He participado activamente y he trabajado de forma cooperativa durante las actividades.			X	

Anexo 13: Evaluación a la docente en prácticas

EVALUACIÓN A LA DOCENTE EN PRÁCTICAS

Nombre: _____

Curso: 4ESOD

1. Contesta a las preguntas marcando con una X en la casilla correspondiente.

PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
¿Crea un clima adecuado en el aula?			X	
¿Explica los ejercicios y actividades con claridad?				X
¿Muestra entusiasmo durante las clases?				X
¿Preguntas si entendemos lo que nos explica?				X
¿Ayuda a realizar las actividades a quien lo necesita?				X
¿Las clases son amenas e interesantes?				X
¿Propicia nuestra participación en el aula?				X
¿Propone actividades diferentes y variadas?				X
¿Las actividades han favorecido mi aprendizaje?				X
¿Muestra una actitud positiva hacia los alumnos?				X

EVALUACIÓN A LA DOCENTE EN PRÁCTICAS

Nombre: XXXXXXXXXX
Curso: 4Eso D _____

1. Contesta a las preguntas marcando con una X en la casilla correspondiente.

PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
¿Crea un clima adecuado en el aula?				X
¿Explica los ejercicios y actividades con claridad?				X
¿Muestra entusiasmo durante las clases?				X
¿Preguntas si entendemos lo que nos explica?				X
¿Ayuda a realizar las actividades a quien lo necesita?				X
¿Las clases son a menudo interesantes?				X
¿Propicia nuestra participación en el aula?				X
¿Propone actividades diferentes y variadas?				X
¿Las actividades han favorecido mi aprendizaje?				X
¿Muestra una actitud positiva hacia los alumnos?				X

EVALUACIÓN A LA DOCENTE EN PRÁCTICAS

Nombre: XXXXXXXXXX

Curso: 4 eso D

1. Contesta a las preguntas marcando con una X en la casilla correspondiente.

PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
¿Crea un clima adecuado en el aula?				X
¿Explica los ejercicios y actividades con claridad?				X
¿Muestra entusiasmo durante las clases?				X
¿Pregunta si entendemos lo que nos explica?				X
¿Ayuda a realizar las actividades a quien lo necesita?				X
¿Las clases son amenas e interesantes?			X	
¿Propicia nuestra participación en el aula?				X
¿Propone actividades diferentes y variadas?				X
¿Las actividades han favorecido mi aprendizaje?				X
¿Muestra una actitud positiva hacia los alumnos?				X

EVALUACIÓN A LA DOCENTE EN PRÁCTICAS

Nombre: XXXXXXXXXX _____

Curso: 4 F _____

1. Contesta a las preguntas marcando con una X en la casilla correspondiente.

PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
¿Crea un clima adecuado en el aula?				X
¿Explica los ejercicios y actividades con claridad?				X
¿Muestra entusiasmo durante las clases?				X
¿Pregunta si entendemos lo que nos explica?				X
¿Ayuda a realizar las actividades a quien lo necesita?				X
¿Las clases son amenas e interesantes?				X
¿Propicia nuestra participación en el aula?				X
¿Propone actividades diferentes y variadas?				X
¿Las actividades han favorecido mi aprendizaje?				X
¿Muestra una actitud positiva hacia los alumnos?				X

EVALUACIÓN A LA DOCENTE EN PRÁCTICAS

Nombre: [REDACTED] _____

Curso: 9^º ESO _____

I. Contesta a las preguntas marcando con una X en la casilla correspondiente.

PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
¿Crea un clima adecuado en el aula?				X
¿Explica los ejercicios y actividades con claridad?				X
¿Muestra entusiasmo durante las clases?				X
¿Pregunta si entendemos lo que nos explica?				X
¿Ayuda a realizar las actividades a quien lo necesita?				X
¿Las clases son a menos e interesantes?				X
¿Propicia nuestra participación en el aula?				X
¿Propone actividades diferentes y variadas?				X
¿Las actividades han favorecido mi aprendizaje?				X
¿Muestra una actitud positiva hacia los alumnos?				X

EVALUACIÓN A LA DOCENTE EN PRÁCTICAS

Nombre: _____
 Curso: 4ESO F

1. Contesta a las preguntas marcando con una X en la casilla correspondiente.

PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
¿Crea un clima adecuado en el aula?				X
¿Explica los ejercicios y actividades con claridad?				X
¿Muestra entusiasmo durante las clases?				X
¿Pregunta si entendemos lo que nos explica?				X
¿Ayuda a realizar las actividades a quien lo necesita?				
¿Las clases son a menos e interesantes?			X	
¿Propicia nuestra participación en el aula?				X
¿Propone actividades diferentes y variadas?				X
¿Las actividades han favorecido mi aprendizaje?				X
¿Muestra una actitud positiva hacia los alumnos?				X

Anexo 14: Respuestas del alumnado a las preguntas abiertas de la evaluación a la docente

PREGUNTAS	ALGUNAS RESPUESTAS
<p>♦ ¿Qué es lo que más te ha gustado de las clases? ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como te has esforzado para que aprendiéramos más y mostráramos ganas para hacer la tarea y para hacer que participáramos todos en los juegos. Porque así has hecho que si hay alguien de la clase que no ha hablado nunca con nadie pueda interactuar con las otras personas. • Lo que más me gustó fue hacer un <i>Kahoot</i>, porque fue entretenido y fue una manera de demostrar lo que habíamos aprendido. • Me ha gustado que hayas aplicado diferentes maneras muy divertidas de enseñar (mediante juegos y <i>Kahoot</i>). • Lo que más me gustó fue la forma de dar la clase, ya que, no era la típica clase en la cual solo das teoría. La diversidad de actividades ayuda a que todo se quede mejor en la cabeza, y lo del <i>Kahoot</i> me pareció una idea buena. • Me gustó mucho hacer actividades diferentes y trabajar con mis compañeros, ya que no solemos trabajar así en clase. • Me encantó jugar al <i>Kahoot</i>, porque nos lo pasamos todos muy bien y aprendimos muchas cosas que no sabíamos. • Me gustó tu forma de enseñar, porque se notaba que de verdad querías que aprendiéramos y te esforzabas para que entendiéramos todo.
<p>♦ ¿Qué cambiarías o mejorarías? ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Yo creo que ha sido todo perfecto, salvo que no hayamos estado más tiempo contigo. • No cambiaría nada, me gustó mucho tu manera de enseñar, y aprender de manera diferente los textos argumentativos. • Me hubiera gustado trabajar más veces en grupo, porque aprendo más que con las clases normales y es algo diferente a lo que estamos acostumbrados. • En la primera clase hicimos muchas actividades, igual cambiaría eso. No hacer tantas actividades en una misma clase. • Como solo tuvimos tres clases, tampoco pude apreciar fallos, así que de lo que vi no cambiaría ni mejoraría nada. • Me gustaría haber hecho más juegos tipo <i>Kahoot</i>, porque aprendimos mucho sobre los textos argumentativos y creo que podría ser útil para más clases.