

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



Gramática competencial y evaluación formativa

Autor: Cristian A. Naranjo Arango

Tutora: Shima Salameh Jiménez

Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Curso 2020/2021

RESUMEN/ABSTRACT

Actualmente, muchos de los alumnos que acaban la Enseñanza Media y culminan enseñanzas superiores siguen sin saber escribir correctamente. Esta situación deriva especialmente de la falta de aplicación de los contenidos de la clase de Lengua y de un aprendizaje basado en una evaluación tradicional, defectiva en la mayoría de casos, para las redacciones. Este trabajo explora metodologías alternativas en la enseñanza y evaluación de la escritura como son la gramática competencial y la evaluación formativa. Ambas se basan en la reflexión metalingüística y en la aplicación de los conceptos técnicos de la asignatura para mejorar la competencia lingüística.

Nowadays, many of the students who finish secondary school still do not know how to write correctly. This situation derives, specifically, from the lack of application of the contents of the language class and from a way of learning based on a traditional evaluation regarding writings, which is defective in most cases. This work explores other alternative methodologies in the teaching and assessment of writing, such as competency grammar and formative assessment. Both are based on the metalinguistic reflection and on the application of the technical concepts of the subject to improve linguistic competence.

Palabras clave: enseñanza, escritura, gramática, competencias, evaluación, rúbrica.

Índice

PORTADA	1
RESUMEN/ABSTRACT	2
1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	4
1.2. OBJETIVOS.....	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	6
2.1.1. <i>La comunicación, la clase de Lengua y la gramática.</i>	6
2.1.2. <i>La evaluación</i>	13
2.1.3. <i>Problemas lingüísticos en el aula y su tratamiento</i>	16
2.1.4. <i>Síntesis</i>	17
3. METODOLOGÍA	17
3.1 INTRODUCCIÓN.....	17
3.2. HACIA UNA RÚBRICA APLICABLE EN EL AULA	18
3.3. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO	19
3.4. DECISIONES SOBRE LA RÚBRICA Y LA UD	21
3.5. HIPÓTESIS.....	22
3.6. SÍNTESIS	23
4. ANÁLISIS	23
4.1. TEXTOS PREVIOS Y CONFECCIÓN DE LA RÚBRICA	23
4.2. APLICACIÓN DE LA RÚBRICA	25
4.3. APLICACIÓN DE LA UNIDAD, CONTENIDO, ACTIVIDADES, COMPETENCIAS Y LEGISLACIÓN	28
4.3.1. <i>Contenidos</i>	28
4.3.2. <i>Criterios de evaluación</i>	28
4.3.3. <i>Competencias</i>	30
4.3.4. <i>Atención a la diversidad</i>	31
4.3.5 <i>Temporalización</i>	32
4.3. PROGRESIÓN Y RESULTADOS	45
5. CONCLUSIONES	46
6. BIBLIOGRAFÍA	48
7. ANEXOS	53
8. ANTOLOGÍA DE TEXTOS	76

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

En la actualidad, muchos alumnos salen de la Secundaria y el Bachillerato sin saber escribir correctamente. Es un error estructural y normalizado que permite que, tras diez años de instrucción, como mínimo, no se asimilen las pautas de escritura enseñadas. A pesar de la alta implicación y cualificación del profesorado, de que el objeto de estudio no tenga una dificultad excesiva, y de que el alumnado que culmine con éxito titulaciones superiores al graduado escolar, las destrezas relacionadas con la escritura no acaban de mejorar. Llegados a este punto, es legítimo preguntarse por qué se da esta situación dentro del sistema (Pons, 2018:1). Con el objetivo de acotar el problema y encontrar unas pautas de mejora en la escritura de textos, hay dos campos que requieren trabajo y revisión en cuanto a las herramientas que ofrecen y su aplicación. Por un lado, la gramática; por otro, la evaluación:

- La gramática presenta dos problemas, ambos estrechamente unidos. El primero es la forma en que esta disciplina se hace llegar al alumnado de la Enseñanza Obligatoria (y, en muchas ocasiones, superior), esta forma es del todo aséptica y acrítica (Bosque y Gallego, 2018:159)¹. Como resultado deriva el segundo problema, los aprendizajes no llegan a ser significativos y no tienen aplicación más allá del plano teórico, si es que este se alcanza.
- Por su parte, la evaluación también muestra algunos problemas en cuanto al método seleccionado para llevarse a cabo. Habitualmente, se suele seguir un método de corrección tradicional, defectivo, predeterminado para las redacciones (Escandell, 2018:116), cuyos resultados no son los esperados: es difícil poner límites a una corrección o conseguir que el alumnado pueda integrarla sin ver en ella un trámite por el que se pierde puntuación en una calificación final.

Por todo esto, este trabajo pretende ahondar en ambos bloques para unificarlos y extraer posibles pautas de mejora en la escritura a partir de una buena aplicación de la gramática, y que, además, sean medibles a partir de un método de evaluación que también permita mejorar al alumnado. Para ello, se propone el diseño y aplicación de una secuencia didáctica basada en los planteamientos teóricos del grupo GrOC², cuya principal premisa

¹ *La gramática en la Enseñanza Media* (2018), Ignacio Bosque y Ángel J. Gallego.

² Gramática Orientada a las Competencias.

es que la gramática puede y debe ser objeto de conocimiento en sí misma, con una visión competencial de la gramática y de la lengua en general, y en una rúbrica sistemática que permita acceder a las causas de error y plantear soluciones aplicables en el aula. Para escribir, habrá que evaluar mejor. Con este fin, se ha tomado como base la rúbrica de Pons (2018), puesto que ofrece un diagnóstico sistemático y una retroalimentación clara para los estudiantes.

1.2. Objetivos

Este TFM tiene dos objetivos fundamentales, relacionados con los propósitos generales hasta ahora presentados. El primero consiste en ver en qué medida la rúbrica es efectiva como diagnóstico y guía en la mejora de la escritura de un grupo de 4.º de ESO. Con el fin de obtener una mayor representatividad de los datos, se ha buscado trabajar con un grupo perteneciente a un programa de refuerzo del rendimiento educativo (PR4), ya que presentan mayores dificultades en el proceso de escritura.

El segundo objetivo es demostrar que la reflexión metalingüística es una herramienta óptima para mejorar la competencia comunicativa. Formulando estos dos objetivos, se intenta demostrar que se debe y se puede cambiar la forma de enseñar gramática en secundaria y por ende en niveles superiores. Es decir, hay que integrar competencias necesarias dentro de las competencias oficiales. Para ilustrar esta idea hay que acudir al Anexo I, donde tenemos dos tablas comparativas; la primera contiene las actividades y criterios de corrección del bloque «Conocimiento de la lengua» de Lengua Castellana y Literatura (4 ESO); en cambio, la segunda contiene las actividades y criterios de corrección del bloque «Los cambios» de Física y Química (4 ESO). Pues bien, como apuntan Paradís y Pineda (2016), mientras en una clase solo hay tareas identificativas o de etiquetaje, en otra se plantea la necesidad de *comprender, razonar, valorar realizar experimentos o cálculos*. En este TFM, se explora la posibilidad de incorporar estas actividades en la clase de Lengua Castellana y Literatura. Es decir, toda la secuencia didáctica posterior parte de que se necesita trabajar otras actitudes que suponen aprender a observar, a generar y defender hipótesis, a argumentar y contraargumentar, criticar explicaciones o definiciones que se dan por válidas, detectar y desestimar datos inexactos, aportar contraejemplos, etc. Estas actitudes más propias de clases de ciencias implican otras competencias, por lo tanto, otra formación. Sin embargo, son perfectamente viables estas actitudes y competencias en la clase de Lengua a través de la gramática y un cambio de

enfoque (Bosque, 2018:165). En este trabajo, se apuesta por la posibilidad de que haya una alternativa eficaz al enfoque comunicativo basada en el conocimiento formal de la lengua, el cual derive en una mejor actuación lingüística. Asimismo, se apuesta por una visión integradora de los planteamientos de autores como Lola Pons, Cassany, Ignacio Bosque, Escandell Vidal y el grupo GrOC. Así pues, al mejorar los conocimientos lingüísticos de una manera crítica, mediante reflexión y no únicamente el etiquetaje, se espera una mayor competencia y con una mayor competencia, el alumnado optimizará su actuación³.

Así pues, este trabajo presenta una nueva forma de concebir la lingüística desde un terreno pedagógico que trata el ámbito como científico. Para ello, se aplica el método hipotético-deductivo en la clase de lengua intentando hacer progresar los conocimientos con rigor y sin presentar la lengua como «una ciencia inexacta» sino que las cuestiones sin resolver se deben a que está en desarrollo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Estado de la cuestión

2.1.1. La comunicación, la clase de Lengua y la gramática.

Ciertamente, uno de los objetivos básicos de la educación es aprender a leer y a escribir con corrección. Desde el marco legal más general del país, la Constitución, hasta el más concreto de un centro educativo, el Plan Lingüístico del Centro (PLC), se hace hincapié en la necesidad de dominar el español y todas sus destrezas, entre las que se incluyen la lectura y la escritura. Sin embargo, hay una idea compartida y asentada, un *topos* que apunta a que hay un déficit o una carencia lingüística en la sociedad que da lugar a que no se sepa usar eficazmente la lengua materna. Este «lugar común» en la conciencia colectiva motiva a concebir como uno de los problemas de base del sistema educativo la adquisición de la competencia lingüística.

La mayoría de adolescentes se sienten muy inseguros cuando tienen que explicar algo e incluso aceptan su incapacidad. Esto es bueno. Hay que darse cuenta de que redactar correctamente -lo cual no es un indicio de sensibilidad literaria- es ante todo un problema «técnico» y que debe resolverse a tiempo para que no se convierta en un problema psicológico.

³ Esta terminología que diferencia entre *competencia* y *actuación* está extraída de *Fundamentos de sintaxis formal* (2009), Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J.

En línea con Cassany, redactar es un proceso técnico que se aprende. Esta idea, la importancia de perfeccionar este proceso, se plasma en todos los esfuerzos de las autoridades educativas, el profesorado, las familias y los propios estudiantes. Sin embargo, no se acaba de dar con una metodología de amplia aplicación que asegure el éxito de la enseñanza de la escritura. Es decir, hay un problema lingüístico y académico que puede describirse del siguiente modo:

Los niños o los adultos que dicen que no saben explicarse son nuestro fracaso, son el fracaso de nuestros sistemas educativos porque nos están diciendo que no saben hacerse entender y que tampoco entienden por tanto al médico que se dirige a ellos o a un empleado que les explica un producto.

Extraído de: *Una clase sobre la belleza e importancia del lenguaje* (2020a), Lola Pons.

En esta misma intervención, Pons propone como solución nutrirlos de palabras y de recursos de los que se beneficiarán no solo el resto de las asignaturas, sino también en su día a día, como ciudadano que necesita expresarse y entender a los demás. Es decir, es tarea de la asignatura de Lengua fomentar la sensibilidad lingüística del alumnado y trabajar la riqueza del vocabulario y la llaneza sin que se confundan con pedantería o imprecisión. En su lugar, según este planteamiento, el estudiantado se inicia demasiado pronto en el análisis formal de la lengua y eso hace que se pierda tiempo para educarlo en la grandeza de la lengua que se ha adquirido o que se está aprendiendo. Dicho de otro modo, más que enseñar a identificar o a etiquetar, en la primaria la acción se tiene que centrar en «el don de la justeza lingüística, transmitir el gusto por palabra exacta, por el discurso esmerado y fresco, espontáneo e incluso adecuado». (Pons, 2020a)

Esta idea de trabajar la lengua va en sintonía con los planteamientos del enfoque comunicativo. Esto implica que, en muchas ocasiones, el papel de la gramática en la enseñanza se cuestione y sea objeto de sucesivas reformas educativas en España. Según Landero (y en línea con Teso 1998, Di Tullio 2015 o Cassany 1994, 1995, 2000, 2014, 2020)⁴:

⁴Aunque Cassany no se haya mostrado tan en contra de impartir gramática en clase, también se ha posicionado sobre el tema: «*Los chicos y chicas castellanohablantes de 16 o 17 años, de Catalunya, Euskadi o Galicia*,

«Claro que, luego, uno se pregunta: ¿y para qué sirve la lengua? ¿Para qué necesitan saber tantos requilorios gramaticales y semiológicos nuestros jóvenes? Porque el objetivo prioritario de esa materia debería ser el de aprender a leer y a escribir (y, consecuentemente, a pensar) como Dios manda, y el estudio técnico de la lengua, mientras no se demuestre otra cosa, únicamente sirve para aprender lengua. Es decir: para aprobar exámenes de lengua [...]. Uno no tiene nada contra la gramática, pero sí contra la intoxicación gramatical que están sufriendo nuestros jóvenes. Uno está convencido de que, fuera de algunos rudimentos teóricos, la gramática se aprende leyendo y escribiendo, y de que quien llegue, por ejemplo, a leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma, ése sabe sintaxis».

[El gramático a palos, Luis Landero, El País, 14/12/1999]

Esta idea suele apoyarse en argumentos comúnmente aceptados, como los siguientes (Bosque, 2018):

1. En países como EE. UU. se imparte muy poca gramática en los institutos y los universitarios hablan y escriben correctamente;
2. Muchos de los mejores escritores no tienen amplios conocimientos gramaticales, basta con la práctica de la lectura y la escritura;
3. Si para conducir no hace falta mecánica, para dominar la lengua no hace falta la gramática.

En esta línea parece ir también la legislación educativa. A nivel estatal, se sitúa como la prioridad de la clase de Lengua y Literatura *«Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, [...]»* (Extraído del BOE: Real Decreto 1105/2014). A nivel autonómico, en el *Document pont* de la Comunitat Valenciana, regulado por el *Decret 51/2018*, algunos de los objetivos tras los criterios de corrección de Lengua Castellana y

que ha[n] cursados centenares de horas de catalán, gallego o euskera durante toda su vida y que, a pesar de conocer las reglas de ortografía de estas lenguas, no son capaces de expresarse oralmente de una manera digna, han sido víctimas de una enseñanza ineficaz y gramaticalista, que ha sacrificado la utilidad y la necesidad de la comunicación oral cotidiana a la teoría lingüística [,] que ha sustituido la práctica expresiva en el aula por la memorización y la gramática escrita y el estudio de la literatura y las tradiciones culturales. Estos alumnos se lamentarán durante mucho tiempo -como también lo haremos los profesores y toda la sociedad- de este gran error». (Cassany y otros, 1994:137)

Literatura en 4.º ESO defienden la visión de la lengua como herramienta comunicativa, sin un peso de la gramática claro:

BL2.2. Planificar i escriure, [...], aplicant les estratègies del procés d'escriptura i utilitzant un llenguatge no discriminatori.

BL2.3. Avaluar, amb autonomia, els textos escrits propis o aliens com a part del procés d'escriptura, identificant els errors d'adequació, coherència, cohesió i correcció del nivell educatiu, i resolent els dubtes de forma autònoma, amb l'ajuda de diccionaris impresos o digitals i altres fonts de consulta.

BL 2.4. Sintetitzar textos orals i escrits [...], i elaborant un text coherent i cohesionat que no reproduïska literalment parts del text original ni incloga interpretacions personals, per a usar la informació amb finalitats diverses segons la situació de comunicació.

BL2.5. Realitzar, amb sentit crític i creativitat, tasques o projectes de treball individuals o col·lectius, amb autonomia [...].

BL2.6. Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius [...] i comunicar amb altres filtrant i compartint informació i continguts digitals de forma segura i responsable.

Criterios de corrección de Lengua Castellana y Literatura. Objetivos. 4.º De ESO. Bloque II. Leer y Escribir.

Como se puede ver, en la legislación se detalla que los alumnos tienen que dominar la lengua con eficacia. En este segundo bloque, *Leer y escribir*, ese es el único un punto de vista desde el que se concibe la lengua y la asignatura, desde el instrumental. Asimismo, en el bloque III de *Conocimiento de la lengua* que figura a continuación, todos los objetivos se basan en hacer servir el sistema lingüístico como herramienta comunicativa también. De esta forma, evidentemente si en ambos bloques los objetivos se circunscriben a emplear la lengua, «la única contribución de los docentes ha de limitarse, al parecer, a que sus alumnos sepan usarla [la lengua] fluidamente y comunicarse con ella» en detrimento de otras competencias necesarias y no oficiales. Dicho de otro modo, es evidente que el alunando debe saber emplear la lengua. Sin embargo, hay otras destrezas necesarias como observar fenómenos lingüísticos a partir de la propia introspección, argumentar y contraargumentar sobre hecho lingüísticos, detectar contradicciones de los manuales y muchas otras actividades similares no tienen cabida en el sistema educativo (Bosque y Gallego, 2018:156).

BL3.1. Identificar les distintes categories gramaticals que componen un text [...] per a avançar en la comprensió i creació correcta de textos propis dels àmbits periodístic, professional i administratiu.

BL3.2. Crear i revisar textos escrits aplicant-hi correctament les normes ortogràfiques de la llengua pròpies del nivell educatiu.

BL3.4. Explicar els distints nivells de significat de paraules i expressions identificant l'ús connotatiu i denotatiu de la llengua per a captar el sentit global d'un text; aplicar l'ús connotatiu i denotatiu de la llengua en l'elaboració de textos.

BL3.5. Identificar l'estructura i els nexes propis d'oracions coordinades, juxtaposades i subordinades [...] per a, de forma autònoma, expressar-se i redactar textos dels àmbits periodístic, professional i administratiu amb major correcció i propietat.

BL3.6. Reconèixer les propietats [...]; aplicar-les al comentari pragmàtic, per a compondre textos orals i escrits amb adequació, coherència i cohesió.

Criterios de corrección de Lengua Castellana y Literatura. Objetivos. 4.º De ESO. Bloque II. Leer y Escribir.

En función de estos objetivos, se pueden sacar varias conclusiones. En muchas ocasiones, el resultado de priorizar los aspectos comunicativos y la preparación de la Selectividad en la enseñanza da lugar a que en muchas ocasiones los alumnos son capaces de contestar que las tres propiedades del texto son la adecuación, la coherencia y la cohesión. Además, son perfectamente capaces de enumerar de manera teórica los mecanismos que intervienen en estas tres destrezas, pero no son capaces de escribir un texto adecuado, coherente y que esté cohesionado. Por lo tanto, la enseñanza de lengua habrá fracasado en este nivel educativo porque sabrán contestar un examen, pero no comunicarse eficazmente ni conocerán el sistema lingüístico más allá de ese examen (Gutiérrez, 2018:204). Como solución a la situación actual de la clase de Lengua en la Enseñanza Media, Edita Gutiérrez propone reducir sustancialmente el currículum y que no sean solo las asignaturas lingüísticas las que fomenten la competencia comunicativa (Ídem). De esta forma, mejorando las destrezas lingüísticas desde otras disciplinas, no solo mejora la competencia lingüística, sino también el rendimiento en el resto de asignaturas.

Este debate sobre el papel de la gramática se ha trasladado a otras lenguas. De hecho, la otra lengua cooficial de la Comunidad Valenciana también está pasando por el mismo proceso de cambio y hay varias opiniones sobre el devenir de la disciplina en la Enseñanza Media. Esta crítica a la asignatura se intenta resolver con tres cambios metodológicos en valenciano. El primero fomentando más la reflexión metalingüística, haciendo así explícito lo que ya sabe el alumno de forma intuitiva. Así pues, en segundo lugar, habría que orientar la reflexión y el conocimiento del sistema lingüístico a dotar al alumno de las herramientas necesarias para escoger la opción correcta a la hora de comunicarse. Y finalmente, desencadenar la mejora de las habilidades lingüísticas desde la conciencia lingüística que

comprende la competencia comunicativa como un todo indisoluble entre conocimiento y actuación (Ramon Sitjar, 2020).

En la asignatura de Lengua castellana y literatura, igual que en valenciano, también hay autores que apuestan por una reformulación de objetivos, contenidos y metodología. Además, como apunta Edita Gutiérrez, la enseñanza de la primera lengua está acotada a una prueba como es la Selectividad y al enfoque comunicativo. Por lo tanto, los conocimientos de la sociedad en general del español están muy acotados respecto al diáspora que supone la lengua. Es por eso han surgido diferentes propuestas para renovar las disciplinas, entre ellas las más destacadas son las siguientes: Ignacio Bosque (2016, 2016, 2017, 2018a, 2018b, 2018c, 2019, 2020), Ángel J. Gallego (2014, 2016, 2018), Victoria Escandell (2016, 2017, 2018), Manuel Leonetti (2018), Felipe Zayas (1996, 2014), Anna Camps (2000, 2006), Estela Montolío (2001, 2004, 2014), Alfonso Ruiz de Aguirre (2015, 2017a, 2017b, 2017c, 2019 y 2020) y Edita Gutiérrez (2014, 2015, 2018a, 2018b). En todos estos trabajos se hacen diferentes propuestas para darle un cambio a la clase de Lengua. Este pasa por reinventar la didáctica de la gramática para que esté al servicio del alumnado en función de lo que espera de ellos la sociedad. Estos autores, que abogan por una propuesta renovadora, concuerdan con los que reniegan de toda la gramática en que en la mayoría de centros se enseña una gramática tradicional, la cual «no permit[e] combinar [...] el conocimiento del sistema gramatical con la actividad de construir textos» (Leonetti, 2018:262). Evidentemente, cada autor tiene unas ideas particulares de qué es lo que se debe esperar de esta disciplina, qué es lo que se tiene que saber al cursarla y, aún más importante, qué es lo que pueden hacer los estudiantes que la superan satisfactoriamente. Sin embargo, pese a la heterogeneidad de las propuestas, se puede inferir una idea compartida de los trabajos anteriores en las siguientes afirmaciones del académico:

Entiendo que la materia cumple dos objetivos, perfectamente compatibles. Por un lado, debe servir para que los estudiantes adquieran lo que suele denominarse «el uso instrumental del idioma» (redactar con soltura, dominar los matices del léxico, construir textos bien articulados, etc.). Por otro lado, debe servir para que adquieran conciencia de que lo que subyace a ese «uso del idioma» no es un código arbitrario impuesto por las autoridades académicas, sino un sistema rico, flexible y sumamente potente que les pertenece por completo.

Estrategias y malentendidos (2020), Ignacio Bosque

Las propuestas de estos autores disienten de la perspectiva propia del enfoque comunicativo que concibe el lenguaje como una herramienta, punto de vista que ha permeado en contenidos, objetivos, libros de textos, índices de éxito y, como se ha visto, legislación educativa. De hecho, muchos se acogen al argumentario de Bosque sobre los malentendidos que puede generar identificar el lenguaje como una herramienta, argumentario disponible en la conferencia (Bosque, 2020)⁵. Según el gramático, el lenguaje no es una herramienta comunicativa porque toda herramienta está fuera del sujeto. Es decir, una herramienta comunicativa es Internet o el teléfono, pero el lenguaje es algo congénito a la naturaleza del ser humano, es parte de nuestra cognición y de lo que somos, no un medio de comunicación como la radio o la televisión. En este sentido, no somos usuarios del lenguaje porque este no es un servicio o un bien de consumo, como sí somos usuarios de plataformas como Netflix o de un operador de telefonía. Dicho de otro modo, no somos usuario de la lengua porque no nos suscribimos a ningún servicio. Es pues el lenguaje un complejo sistema que tenemos que aprender a conocer y con el que convivir. En palabras de Bordelois:

El lenguaje no está para ser usado. No usamos la respiración, no usamos la circulación de la sangre. Tampoco usamos el lenguaje. El lenguaje está para ser incorporado, para ser vivido, para ser escuchado, para ser entendido. [...] Y está allí al alcance de todos, nadie se puede negar a esa riqueza o a esa presencia importante del lenguaje.

El poder de la palabra (2012), Ivonne Bordelois.

Así pues, este TFM se enmarca en esta nueva línea que está teniendo una aceptación cada vez más amplia entre el profesorado de ESO y que está cambiando la forma en la que se enseña la gramática. Después de una aplicación del enfoque comunicativo en los últimos años en secundaria, se abre paso a una nueva forma para estudiar la lengua basada en la introspección, la reflexión y la aplicación de los contenidos teóricos. Esta nueva forma de enseñar lengua está teniendo una gran implantación en las aulas cuyo reflejo más prototípico está en los exámenes de las PAU de Cataluña, Murcia, Aragón y próximamente Madrid y Castilla la Mancha. La implantación de la *Gramática competencial* es el fruto de una intersección entre docentes de lengua y literatura de todos los niveles, desde primaria hasta universidad, en pro de la aplicación de los contenidos de la asignatura. La voluntad de llevar más allá de la identificación el conocimiento de la lengua hace que el profesorado

⁵ Aquí disponible: <https://youtu.be/jAkZj9olvNA> .

que quiere implantar este nuevo enfoque base para sus clases la NGLE⁶, el GTG⁷, una metodología reflexiva para impartir los contenidos y cambiar las competencias que se trabajan en las clases de Lengua. Esta tendencia educativa busca cambiar el modus operandi de las letras a partir del contraste con las ciencias mediante la gramática (Anexo I); porque esta se concibe como el centro un poderoso engranaje de un mecanismo oculto y misterioso que nos permite edificar pensamientos que después exteriorizamos como discursos (Escandell Vidal, 2018:125). En la unidad didáctica este enfoque se ve reflejado en actividades como los pares mínimos, el análisis inverso o textos de reflexión sobre la propia lengua como los de Lola Pons.

Asimismo, otro aspecto que contribuye a la falta de aprendizaje de contenidos y destrezas en el ámbito de la escritura es de la evaluación. Por lo tanto, este cambio de enfoque culmina con una reformulación de esta parte de toda secuencia didáctica.

2.1.2. La evaluación

El topos de la enseñanza defectiva de la escritura ha motivado gran cantidad de trabajos e investigaciones. En la amplia bibliografía que hay sobre los problemas con la escritura, el apartado de la evaluación no tiene un gran aparato teórico pero muy poca aplicación práctica en las aulas. La evaluación, por norma general, suele culminar una secuencia didáctica. Y esta evaluación en la clase de lengua suele ser tradicional, punitiva y holística no llegando a contribuir de forma significativa al aprendizaje. Por lo tanto, con este cambio metodológico que empieza en el enfoque, se llega hasta las últimas consecuencias, introduciendo una evaluación formativa para que esta parte de la unidad sea realmente un instrumento de ayuda y no una mera calificación.

Escandell (2018) y Pons (2018) coinciden en que la práctica de la redacción es una actividad consciente, con funciones comunicativas específicas, reguladas culturalmente e incluso fragmentaria. Así pues, escribir textos es una actividad que no aflora esporádicamente con un input como el habla, no es espontánea o biológica, es artificial y llega a ser ajena al propio sistema lingüístico. Sin embargo, tradicionalmente se plantea su práctica como un ejercicio «global y holístico», donde hay que aprender varias cosas a la vez. De esta forma, si lo recomendable sería que se trabajen los diferentes aspectos de manera individualizada, entrenando cada competencia por separado, la evaluación debería

⁶ *Nueva Gramática de la lengua española* (2009)

⁷ *Glosario de términos gramaticales* (2014)

ser particular y habría que valorar cada factor que interviene individualmente. No obstante, no es así. Normalmente para enseñar a escribir a los alumnos se les da papel, boli y un tema; y la corrección se basa en un método incompleto, porque se centra en la ortografía y otros aspectos formales que no dan *feedback* a la pobreza léxica, la simplicidad de las relaciones interoracionales o la incorrecta disposición de los párrafos. Además, con la entrega de la redacción marcada errores, terminaba el proceso de aprendizaje y en muy pocas ocasiones se invita a reflexionar sobre lo hecho y mucho menos a repetir el ejercicio enmendando los errores lingüísticos y de organización (Escandell, 2018:116; Pons, 2018:3).

Un buen motivo para ir introduciendo la asignatura en un terreno científico, donde el conocimiento es sinónimo de rigor, es aplicar el método hipotético-deductivo a este problema con la escritura. Siguiendo la premisa de que si un matemático centra la esencia de las matemáticas en el planteamiento y la resolución de problemas⁸, en la clase de Lengua hay que buscar solución a este problema que presentan el alumnado y como se ha dicho hasta ahora, hay un problema evidente en la escritura de los jóvenes. Consecuentemente, habrá que explorar otros métodos de enseñanza y de evaluación de la escritura. Este método se implementa en la unidad posterior y pasa por observar los errores, formular hipótesis de mejora, experimentar en la clase de Lengua y finalmente extraer conclusiones.

La primera fase del proceso es observación previa a la unidad didáctica que se lleva a cabo mediante un diagnóstico con el que se pueda objetivar el nivel de escritura de cada alumno. Un instrumento que responde a estas necesidades es la rúbrica. Las rúbricas, que establecen criterios y estándares mediante una escala en la que se establecen diferentes niveles de habilidad, son elementos sumamente útiles para fomentar el aprendizaje. Esto es debido a que gran cantidad de estudiantes llegan a interiorizar los parámetros de evaluación de la rúbrica, asumiéndolos como objetivos propios e incluso usándolos en su autoevaluación. Asimismo, las rúbricas son muy oportunas para evaluar tareas en las que no se hacen preguntas totales, en las cuales intervienen varios factores en su realización. Asimismo, pueden ser holísticas o analíticas. Las primeras analizan de forma global y genérica aquello evaluado, por lo que no hay mucha retroalimentación en el alumnado, ya que no se detallan exhaustivamente los puntos fuertes y débiles de una tarea. En cambio, las rúbricas analíticas sí ofrecen una escala de valoración descriptiva de parámetros y criterios concretos de la tarea evaluada. Así pues, pueden evaluarse de manera separada las

⁸ *La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios*, Ana bravo (2018:43).

diferentes partes de la tarea y luego sumar cada puntuación para obtener la calificación final. Lógicamente, la elaboración de esta última precisa de más tiempo y es más minuciosa, pero también ofrece una retroalimentación detallada al estudiantado, ya que se permite se informa con un listado de fortalezas y debilidades para que se diseñe su plan de mejora (Melguizo Moreno, E., & Gallego Ortega, J., 2020:5).

Evidentemente, el objetivo de este instrumento es descomponer analíticamente todos los aciertos y errores de cada alumno redactando, ofreciendo así una visión de conjunto para que cada estudiante sepa cuáles son sus destrezas desglosadas. Una vez ya se tiene unas «coordenadas» específicas con unos datos exhaustivos de cómo escribe cada alumno, se traza un plan de acción para la mejora de la escritura (Pons, 2018:7). Tanto la herramienta como el procedimiento es de amplio conocimiento en la comunidad educativa, aunque no ha llegado a asentarse en la Enseñanza Media, pues es más propias de la enseñanza de segundas lenguas o en la docencia universitaria.

El uso innovador que propone Pons (2018) viene dado por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque por defecto la rúbrica se usa como herramienta punitiva centrada en la ortografía; y en segundo, porque cuando se implanta, se hace de una manera apriorística. Es decir, por un lado, funciona a modo de sanción que quita nota de una totalidad de la redacción y, por otro, pone a los alumnos al servicio de la evaluación indicándoles todos los criterios que deben superar. Lo que propone el profesor Pons es lo contrario, planteando que haya apartados sumativos; y además, los ítems de la rúbrica se selecciona en función del grupo, cotejando en sus textos los errores más representativos y a partir de ahí seleccionar los apartados en los que se quiere mejorar. De esta forma, se pone la evaluación al servicio del alumno ofreciéndole una visión de conjunto y trazando una guía de mejora teniendo en cuenta sus características (Pons, 2018:6). Este *modus operandi* sigue el dicho Jesuita que dice: «para enseñar latín a Pedro, hay que saber latín y hay que saber a Pedro». Por lo tanto, al usar la rúbrica *a posteriori* para detectar errores representativos de un grupo, se busca establecer un punto de partida y otro de llegada mediante -que no pasa cuando se ofrece la rúbrica *a priori*- lo que se conoce como aprendizaje activo o *learning by thinking* (Ruíz Martín, 2020:55).

2.1.3. Problemas lingüísticos en el aula y su tratamiento

Mi recomendación es, pues, diferentes aspectos se traten de manera individualizada. Cada una de las competencias tiene que entrenarse por separado y de manera explícita. En particular, todo lo relativo a la estructura del texto y a la organización textual [...] debe abordarse de manera independiente, sin quedar oculta o enmascarada tras otros aspectos.

Tejer (y reciclar) párrafos. Claves para la organización del texto (2018), Escandell Vidal

Suponemos que Escandell hace esta recomendación porque no es la práctica habitual en el aula. Como se menciona previamente, tanto la práctica de la redacción como la posterior evaluación es tan holística que no fomenta una mejora significativa en la redacción. Así pues, Cassany (1995) apunta a que en muchas ocasiones el tratamiento del error en la clase de lengua se acota a la punta del iceberg de la redacción, que es la ortografía, dejando en el tintero las cuestiones de fondo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, la rúbrica que consta de más de 50 ítems seleccionables comprende aspectos formales como las mayúsculas, el signo inicial en interrogación y/o exclamación, la coma vocativa; y a la vez, evalúa ítems de contenido como anaculos, estructura del texto, disposición de los párrafos, coloquialismos, etc. (Pons, 2018:10).

De esta forma, como escribir no es una actividad holística, se intenta abordar su evaluación de una forma muy pautada debido a su carácter multimodal. Si se califica un texto de manera holística, como se hace por norma general, es más complicado potenciar las destrezas por separado y la mejor forma de mejorar la redacción pasa por diseñar actividades específicas y pautadas para trabajar la escritura desde diversos frentes (Escandell, 2018:117). Dicho de otro modo, la evaluación no puede contemplar únicamente aspectos formales, como suele ocurrir con la evaluación tradicional. Para que llegue a ser científica, global, estructurada y continua tiene que abordar los elementos que integren también el contenido del texto de la forma más sistemática posible. Solo así se consiguen mayores progresos cognitivos que deriven en un beneficio de las diferentes destrezas y competencias que exige la escritura.

Así pues, la retroalimentación de esta exhaustiva rúbrica es proactiva, cualitativa y cuantitativa a la vez, vincula el proceso y el producto, es constructiva y argumenta las razones de la valoración de una manera evidente con los diferentes criterios y puntuaciones.

Esta alternativa al método incompleto que supone la evaluación tradicional consta cinco ejes de coordenadas: adecuación, cohesión-coherencia, gramática, léxico y ortografía.

En cada bloque hay una descomposición analítica del conjunto de factores que se tienen en cuenta para evaluar. Es decir, dentro del apartado de adecuación se contemplan 6 ítems, entre ellos «responde a la pregunta, se ajusta al registro, la estructura del texto, pensamiento crítico, etc.» Hay dos premisas básicas en la aplicación de esta rúbrica, la primera es que se seleccionarán los criterios en los que más fallan los alumnos para apreciar la mejora en estos apartados específicos. La segunda es que hay apartados positivos, que suman nota a la totalidad de la redacción como la «riqueza léxica» son valorados positivamente, mientras que otros como «presencia de coloquialismos» se valoran de forma negativa y solo restan (Pons, 2018:2).

2.1.4. Síntesis

Por tanto, mediante un cambio en la clase de lengua que comprende desde la metodología y llega hasta la evacuación, la intención final de este trabajo es darle a la asignatura la perspectiva de una ciencia en desarrollo, donde la nomenclatura, el etiquetaje y el uso no es un fin, sino que es un medio para la observación, captar matices, formular hipótesis, argumentar, experimentar, y demás comportamientos de una ciencia propiamente dicha. En definitiva, la clase de Lengua en particular y la Educación en general debe servir para mantener viva la curiosidad y actitud indagadora del alumnado de la Enseñanza Media.

3. METODOLOGÍA

3.1 Introducción

Con el objetivo de que el profesorado y el alumnado sepan los principales problemas al escribir, se perfila una rúbrica con el input de los textos de un grupo para poder trazar una ruta de aprendizaje. Algunos de estos textos previos están disponibles en el anexo III. Los métodos de esta secuencia didáctica intentan contestar la pregunta del alumnado cuando se cuestiona: *¿Para qué estudiar una lengua si ya sabemos hablarla?* Mediante la lectura y composición de textos se evidencia que su competencia comunicativa es defectiva⁹, por lo tanto, se pregunta al alumnado si es capaz de comprender y producir textos orales y

⁹ El informe PISA apunta a que tan solo un 5,5% de estudiantes entre 15 y 16 años se sitúa en los niveles más altos de competencia en la comprensión lectora (2015:85). Dicho informe no evalúa la escritura, pero no se presupone que los resultados en la producción sean más alentadores.

escritos de manera satisfactoria. A la luz de los resultados, la ruta de aprendizaje pasa necesariamente por trabajar en la competencia gramatical.

De esta forma, a partir de la rúbrica, se confecciona una secuencia didáctica que responda a las necesidades del alumnado, ya que muchos estudiantes perciben que sus destrezas a la hora de escribir no mejoran significativamente. Y necesidades se intentan trabajar por separado mediante las actividades descritas en la temporización, bajo los parámetros temáticos a los que había que ceñirse y con especial refuerzo de la *gramática competencial*. Así pues, la metodología de esta secuencia se guía por la premisa de que, perfeccionando la *competencia gramatical* y los ítems de la rúbrica de manera individual, mejorará la redacción a nivel general. Para que se produzca esta evolución, la unidad se articula en función de dos tipos de actividades: aquellas que trabajan el uso de la lengua y aquellas que se enfocan en el conocimiento de la lengua. Las actividades de uso de lengua trabajan la lectura y la escritura en esta unidad. Estas tareas se centran en el perfeccionamiento de la conducta lingüística. Por otra parte, las actividades de conocimiento se centran en la reflexión y el conocimiento del sistema lingüístico mediante tres tipos de actividades¹⁰:

- 1- Ejercicios ortográficos y de estilo.
- 2- De etiquetaje e identificación.
- 3- Ejercicios que plantean problemas de gramática como los pares mínimos, la definición, el análisis inverso o de tipología (Bosque 2015).

3.2. Hacia una rúbrica aplicable en el aula

Aplicar una rúbrica a una redacción no suele ser complicado. Se le ofrece al alumnado un conjunto de factores que se tienen en cuenta para evaluar una tarea y se corrige desglosando el trabajo en varios parámetros. Ahora bien, la aplicada en este trabajo (Pons, 2018) incorpora una batería más amplia de ítems por dos factores fundamentales:

- 1- Pretende ser bastante más sistemática y meticulosa con los factores que intervienen en la escritura., gracias, sobre todo, a que permite desfragmentar la redacción en pequeños componentes;

¹⁰ Clasificación extraída de Gallego 2016.

2- Busca reflejar una progresión en los estudiantes una vez se proporcionan los comentarios basados en dichos ítems.

De esta forma, mediante esta desfragmentación, las lagunas textuales se concretan en 27 elementos que descomponen todas las destrezas que intervienen en la escritura agrupadas en 6 bloques: adecuación, cohesión y coherencia, gramática, selección léxica, ortografía y puntuación. A partir de sus principales carencias, junto con los contenidos que se tienen que impartir, se configuran los contenidos, objetivos y metodologías de la secuencia.

En un principio la rúbrica puede parecer compleja para la aplicación, pero si se corrige con exhaustividad un texto, la retroalimentación puede ser muy similar. Se incorpora la rúbrica para no pasar por alto ningún fallo y que el alumno pueda concebir más fácilmente la naturaleza de su error. Bien es cierto, que al tratarse de un grupo de PR4 que está muy alejado del comentario del texto y por lo tanto de la gramática discursiva, puede parecer que complicado que los alumnos entiendan los ítems. Sin embargo, todos con una explicación general de los bloques, el alumnado entendió perfectamente qué se iba a evaluar y fue muy positiva la rúbrica para que entendieran la complejidad que entraña la escritura.

3.3. Características del grupo

El trabajo con la rúbrica y la implementación se realiza con un grupo de alumnos de PR4 en el IES José Vilaplana, en Vinaròs. Conforman un grupo muy heterogéneo sin mucho interés por la formación secundaria en general, ni la asignatura de Lengua. El 100% de los integrantes de la clase son repetidores y ninguno pretende hacer bachillerato o ir a la universidad. Este Programa de Refuerzo de 4.º de ESO tiene como finalidad rescatar alumnos del fracaso escolar y reintroducirlos en la formación a medio-largo plazo. Por esta razón, tienen una adaptación curricular para que puedan graduarse satisfactoriamente en esta etapa educativa. Dicha adaptación curricular consiste en simplificar los contenidos que se imparten, y eliminar así una parte sustancial de los conocimientos de los que se examinan las otras clases de 4.º de la ESO del mismo centro. Un ejemplo de esta adaptación está en los libros de texto con los que trabajan, cuya reducción de materia es sustancial respecto a los libros generales de 4.º. Asimismo, a esta clase se incorporan *nous vinguts* de más de 15 años, por lo que algunos alumnos, más que clase de Lengua Castellana y Literatura, acaban haciendo E/LE. Sus clases suelen basarse en la introducción a la gramática tradicional

mediante el reconocimiento morfológico y sintáctico. También se sigue escrupulosamente un libro de texto de Vicens Vives, cuya base es la gramática textual desarrollada en los años 70 y 80 principalmente. En sus dinámicas, por norma general, se leen las definiciones de los contenidos y se sigue con las actividades gramaticales de identificación y ejercicios tipo *drill*. Un caso prototípico de este *modus operandi* es el trabajo con conectores, donde por norma general, los alumnos los identifican y hacen ejercicios basados en rellenar espacios para aprender su uso.

De esta forma, el estudiantado acaba por ver la lengua como un sistema externo, determinado por reglas arbitrarias, y con un conocimiento muy acotado a especialistas, profesores y autoridades. Otro factor interesante es que no están alfabetizados digitalmente. Es decir, saben usar redes sociales, pero no saben filtrar información, emplear un procesador de texto o hacer una presentación. Como resultado, no tienen una buena predisposición a utilizar herramientas digitales como *Canva*, *Prezi*, *Google Classroom*, etc. Por otro lado, de este grupo de 18 alumnos, hay numerosos casos de atención a la diversidad: hay 2 alumnos con déficit de atención, uno con déficit de atención e hiperactividad, tres alumnos proceden de centros de acogida y tres más presentan un alto grado de disrupción en clase y conflictividad. Cabe destacar que, por norma general, el PR4 suele tener entre 10 y 12 alumnos todos los años en IES José Vilaplana. Sin embargo, tras un año de pandemia, la dirección del centro decidió ampliar el aforo porque sin esa adaptación curricular varios alumnos caerían en fracaso escolar, cosa que desean evitar a toda costa. Es por eso que la profesora del curso actual, siendo consciente del aumento tan significativo de dificultad y desgaste de este año, quiso contar con la ayuda de un profesor de prácticas para reforzar su docencia.

A partir de las características del grupo, el objetivo de esta propuesta de unidad didáctica es conseguir que los alumnos comprendan que la escritura va a ser una gran aliada en su vida adulta y en su vida laboral, que mejoren su proceso de escritura y, por consiguiente, su redacción. Ahora bien, como estos alumnos no son plenamente conscientes de la importancia del papel de la escritura, se les ha intentado mostrar que llegar que mejorar su redacción es muy relevante para diferentes ámbitos de su vida; en particular, de su vida digital. Es decir, si son usuarios de redes sociales, la escritura es un pilar fundamental de su identidad en la red y, por tanto, deberán escribir correctamente para no ser objeto de críticas de sus iguales. De este modo, se intenta introducir sus intereses en las sesiones e incorporar a las actividades un componente lúdico con el fin de que se impliquen en las clases, participen y se puedan impartir de la mejor manera posible.

3.4. Decisiones sobre la rúbrica y la UD

En cuanto a la rúbrica, tal y como se detalla previamente, se seleccionan 27 ítems a partir de los textos del anexo III para confeccionarla. Esta rúbrica está disponible en el Anexo II e intenta reflejar los errores más generalizados del alumnado al escribir. Se ha optado por separar por colores los bloques de la rúbrica. De esta forma, a la hora de corregir los textos se emplea el mismo código de colores para identificar de qué bloque es cada error. De todos los ítems que ofrece la rúbrica de Pons (2018), algunos como errores en las gráficas se sincretizan por motivos prácticos y se añaden otros que no figuran, como la coma vocativa o la coma entre sujeto y predicado, cuyo tratamiento era necesario en clase.

En cuanto a la unidad didáctica, como base teórica de la unidad didáctica se recurre a dos fuentes principales: la gramática competencial del marco teórico, la rúbrica de Pons (2018) y la forma de trabajar la redacción en *La cocina de la escritura* (1995) de Daniel Cassany. De esta forma, hay dos ideas que articulan la secuencia didáctica: escribir es un proceso, no un producto; la gramática no es etiquetaje, sino vincular forma y significado. Para ello, a lo largo de 4 sesiones de 45 minutos, se les va a enseñar a hacer listas de ideas, esquemas y borradores intentando incorporar la gramática competencial. En este curso con una pandemia sanitaria como telón de fondo, las clases pierden 5 minutos, ya que por protocolo Covid, los alumnos salen al patio para que se aireen las clases y el profesorado acude a la zona del patio donde está el grupo en cuestión y van juntos a clase. Así pues, las clases tienen que estar muy planificadas para intentar aprovechar el tiempo de clase.

En función de los textos previos del alumnado, alguno de ellos disponible en el Anexo III, la unidad se centra en la planificación y corrección textual. Es decir, enseñar a hacer una guía, mapa o esquema y una corrección que sirva como base para la redacción final. Enfocarse en esta parte de la escritura se debe a que se suelen saltar la fase de elaboración y organización de las ideas y también la de revisión. Por lo tanto, se trabaja cómo llegar hasta el producto final, a partir de un borrador y de la corrección. La explicación de todo este proceso se sirve fundamentalmente de la sintaxis: cómo puntuar un texto, cómo estructurar las oraciones y los párrafos, qué son y cómo usar los marcadores discursivos, qué criterio hay que seguir para añadir incisos en el texto y qué hay que corregir de un texto. Además, los elementos textuales de carácter semántico como la repetición de términos o pragmáticos como la adecuación al registro se sirven de las ramas de la lingüística pertinentes adaptadas a sus conocimientos de hablantes. Asimismo, con ejercicios como los

pares mínimos se intenta fomentar que sean capaces de detectar errores en sus textos, ver por qué está mal algún elemento y cómo autocorregirse.

Estos ejercicios de reflexión metalingüística necesitan previamente otros ejercicios de uso de la lengua, ya sea leyendo textos, escribiendo sus propias redacciones. De esta forma, este *modus operandi* intenta aunar en la misma sesión la producción y el análisis de aquello que el propio alumnado ha hecho. Así pues, se intenta conectar los contenidos con los alumnados porque se reflexiona sobre su propio nivel de lengua y sus recursos expresivos. El objetivo de las actividades de uso de la lengua es perfeccionar sus destrezas. Es decir, que entiendan y produzcan secuencias cada vez más ricas. En cambio, el objetivo de las actividades de análisis es diferente, este es buscar la identificación que pueden encontrar los alumnos en la clase de biología con su propio cuerpo. Dicho de otro modo, cuando se les explica anatomía muchos piensan que su cuerpo funciona tal y como explica el profesor. Asimismo, en la unidad didáctica se intentan explicar sus fallos gramaticales para que sepan cómo funciona su propia gramática. De esta forma, la idea es que lleguen a la conclusión de que al igual que tienen pulmones y corazón como evidencia la biología, la clase de Lengua evidencie que tienen funciones sintácticas, oraciones subordinadas y concordancia.

3.5. Hipótesis

En un primer momento, se parte de la premisa que la rúbrica va a ofrecer al alumnado una información exhaustiva sobre ellos mismos y que esta introspección en sus destrezas les ayudará a ser conscientes de sus fortalezas y debilidades textuales. En esta línea, también se espera que sean conscientes de que escribir es complejo y que se requiere de cierto esfuerzo para tener un buen producto final. Los principales fallos que se pueden prever son coloquialismos, errores en la concordancia, en la puntuación, de estructura textual y las faltas de ortografía.

De la unidad didáctica se espera que cada estudiante mejore sus principales lagunas y refuerce sus puntos positivos. Evidentemente, cada uno tiene sus puntos débiles, pero el hecho de hacer un borrador, saber identificar sus fallos y corregirlos hará que mejoren toda su redacción a nivel general. Y se parte de la suposición de que van a mejorar todos considerablemente porque es una unidad didáctica basada en la mejora de las destrezas mediante la adquisición de conocimientos. Normalmente, el alumnado suele tener dinámicas muy diferentes, porque se les prepara en clase para que demuestren que tienen

conocimientos, pues sus exámenes se basan en la evocación de contenidos o reconocimiento de partes de la oración. En cambio, esta unidad está enfocada en que apliquen lo que saben haciendo un producto final, que es una redacción, por lo que, al cambiar la metodología de manera significativa, también se esperan cambios significativos en su proceso de aprendizaje.

3.6. Síntesis

Este proyecto, que aúna la aplicación de la rúbrica y una implementación innovadora, puede parecer un tanto ambicioso, porque se introducen muchos términos nuevos del ámbito de la gramática discursiva y competencial. Además, se cambian sustancialmente las dinámicas de la clase a la hora de trabajar y de evaluar. Sin embargo, recurrir a una metodología que integre el uso de la lengua y la reflexión metalingüística puede tener grandes ventajas. En este sentido, esta unidad didáctica busca aplicar los conocimientos adquiridos para pasar del *saber* al *saber hacer* mediante una gramática competencial y la rúbrica pretende ser la hoja de ruta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, se intenta conectar los contenidos con los alumnos. Esto es ligar aquello que se enseñan con lo que el alumnado ve día a día, porque en la medida que el contenido que trabajamos en clase lo tienen presente en su cotidianidad, se aprende de una manera más significativa. Y finalmente, la recurrente pregunta de muchos alumnos en secundaria de «esto para qué sirve» puede ser auto-contestada a medida que van aprendiendo.

4. ANÁLISIS

4.1. Textos previos y confección de la rúbrica

Las composiciones de los alumnos cumplieron en gran medida las expectativas previas respecto a los errores más característicos del grupo. Es decir, la hipótesis sobre las carencias textuales contaba con que pocos escritos de los estudiantes empiezan su con una introducción, la repetición de términos es una constante, al igual que las discordancias y faltas ortográficas. Asimismo, también hay poca riqueza léxica y grandes rasgos de oralidad en conectores y coloquialismos, que eran esperables en escritos de un alumnado de 16 años. De esta forma, hay un alto grado de estas características conversacionales en los textos. Por

ejemplo, es frecuente el uso impersonal de la segunda persona, se emplean expresiones como «está en bocas de todo el mundo» para hacer ver que un hecho es mediático, de actualidad y de conocimiento general o también es general usar la preposición «encima» como conector aditivo en lugar de «además» o «también». Aunque estos rasgos lingüísticos se preveían, la hipótesis formulada sobre los textos es parcialmente correcta o completa, porque tras una primera cala, aparecieron errores con los que no se contaban. Este es el caso de las interferencias lingüísticas con la otra lengua cooficial (consultar anexo VI), la estructuración de las ideas del texto en párrafos o la incapacidad de cohesionar el texto dando lugar a una escritura telegráfica o en forma de lista. Se intenta trabajar con estos errores en la actividad de pares mínimos para que sean conscientes de lo que escriben, de que sus errores tienen explicación gramatical y para que busquen alternativas correctas.

A partir de la observación de textos previos y de la libreta de la asignatura que configuran la rúbrica y su posterior aplicación, se traza la ruta de aprendizaje conjugando las necesidades del alumnado con los contenidos exigidos por el currículum. Algunos de los textos sobre los que se configura la rúbrica puede consultarse en el Anexo III. En función de estas redacciones anteriores a la estancia de prácticas y de la libreta de la asignatura, se seleccionaron los ítems de la rúbrica de Pons 2018 con los que se iba a trabajar en función del margen de mejora del grupo. Es decir, se toman los errores más representativos como los mencionados anteriormente, entre otros, y se tipifican como ítems de la rúbrica cada uno en su respectivo bloque para evaluarlos y medir el progreso. Como se menciona previamente, hay 27 criterios repartidos en 6 bloques diferentes en el Anexo II.

Adecuación	Cohesión y coherencia	Gramática	Selección léxica	Ortografía	Puntuación
Coloquialismos	Presenta la información clara y completa	Concordancia	Riqueza léxica	Tildes en mayúsculas	Oraciones-párrafo
Conectores de la oralidad	Uso de marcadores discursivos	Anacoluto		Agudas, llanas y esdrújulas	Redacción-lista

Otros factores del registro	Elementos referenciales	Uso de preposiciones		Diptongos	Coma vocativa
Estructura del texto	Relaciones interoracionales	Otros errores sintácticos		Diacríticos	Coma entre argumentos
Responde a la tarea				Interrogaciones y exclamaciones	
				Homófonos y homógrafos	
				Confusión de grafías	
				Uso de la H	
				Mayúsculas	
				Signos de apertura	

Tabla I

4.2. Aplicación de la rúbrica

La rúbrica se aplicó sobre un texto previo como primera cala. Este es el caso del texto «Cocinar con microondas, ¿sí o no?», cuya nota media de la clase era de un 4,30. Sin embargo, la campana de Gauss de la tabla II comprende un amplio abanico de calificaciones, desde las notas más bajas que se sitúan sobre el 1,7 hasta las más altas sobre el 8.

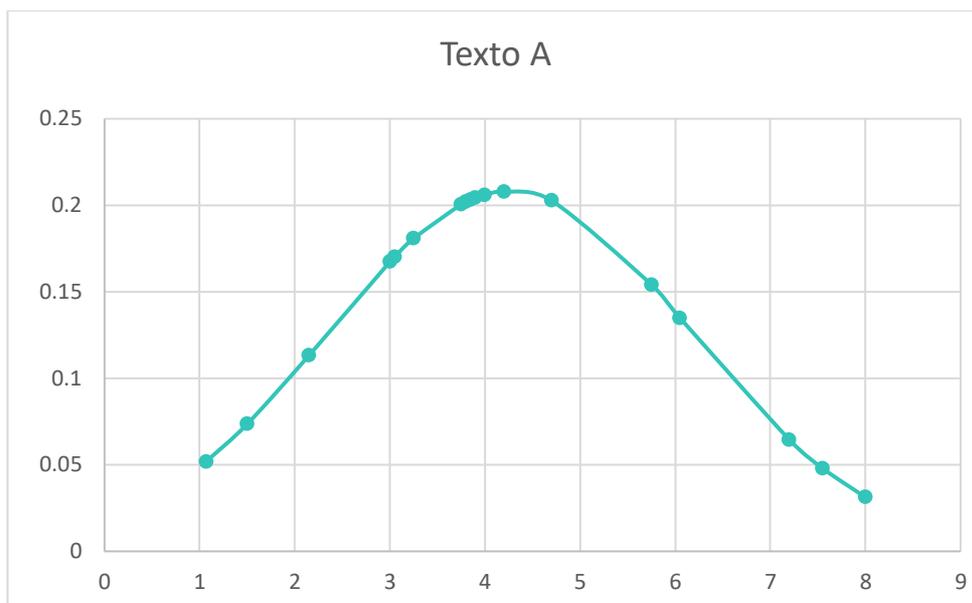


Tabla II

La aplicación de la rúbrica prosiguió con dos redacciones más que se hicieron durante el periodo de prácticas, una de control y otra como tarea final. Como en clase se estaban tratando los géneros discursivos digitales, se les pidió a los estudiantes que escribieran una redacción con el tema de «Los *youtubers* a Andorra». Se pidió al estudiantado esta primera redacción *ad hoc* para aplicar la rúbrica tras las dos primeras sesiones de clase. Como el estudiantado ya sabía que se iba a calificar meticulosamente esta actividad, los alumnos escribieron de una manera más minuciosa y la extensión de este texto es considerablemente mayor respecto a los textos previos a la estancia de prácticas. Esta tarea se les pidió para tener un control de los conocimientos adquiridos y de su aplicación práctica. La nota media de esta prueba es de un 6,01, resulta considerablemente más alta que la anterior debido al mayor desempeño que quería demostrar el alumnado. En esta tarea intermedia se aprecia claramente una progresión en sus destrezas textuales y mayor interés en perfilar una buena redacción como demuestra el gráfico de la tabla III. Los motivos a los que se asocia esta mejora son de diversa índole, como la reflexión metalingüística de las sesiones previas, la voluntad de expresar un mensaje, aspecto que tenían las redacciones previas porque escribir en clase era más presentar una tarea que comunicar un mensaje, y el trabajo particular de algunos bloques de la rúbrica.

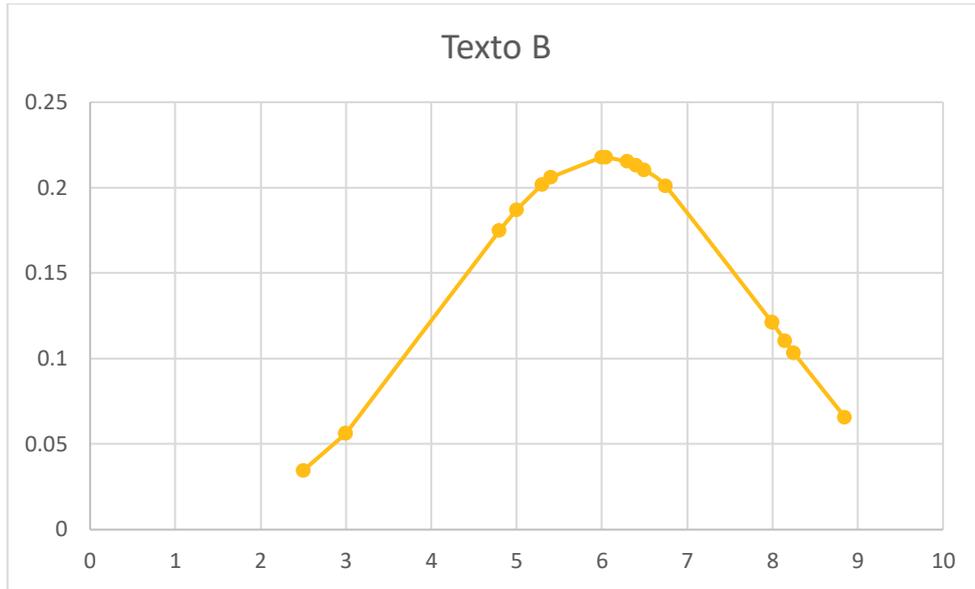


Tabla III

Finalmente, la aplicación de la rúbrica acaba con el texto final, un correo electrónico que se puede consultar en el anexo IX. Los resultados de este último texto, tal y como se plasman en la tabla IV, fueron muy positivos a nivel general y se aprecia una gran proyección en la redacción. Casi todos los alumnos mejoraron sustancialmente sus diferentes destrezas que entran en el proceso de escritura y, a la vez, la rúbrica ofrece nuevos nichos de mejora.

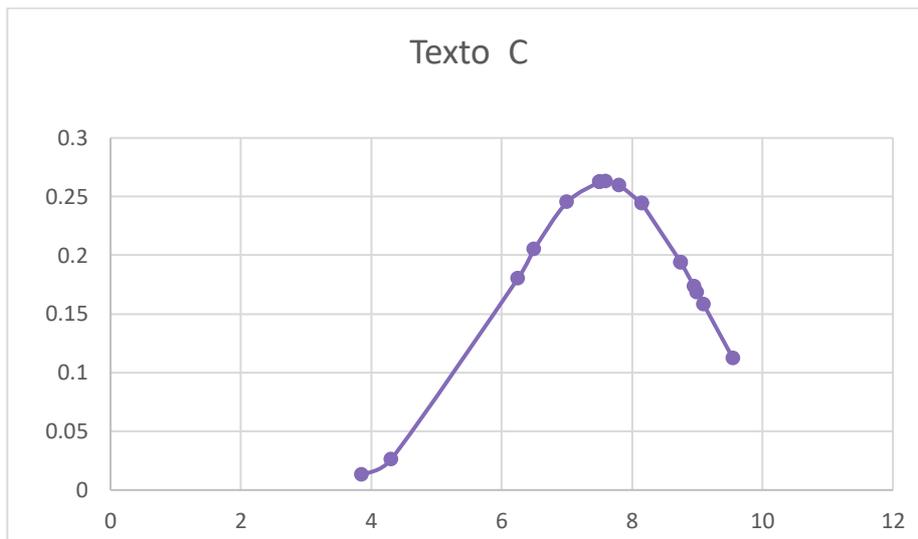


Tabla IV

4.3. Aplicación de la unidad, contenido, actividades, competencias y legislación

4.3.1. Contenidos

Tal y como se describe anteriormente, la profesora de la clase acotó los contenidos de la unidad a un índice disponible en el Anexo V y a un máximo de 4 sesiones para el desarrollo de la unidad. Además, de este mismo índice se debía omitir la parte de Comunicación oral. Así pues, función de estos límites temporales y conceptuales se debía diseñar las sesiones integrando actividades de conocimiento y de uso de la lengua.

De esta forma, en la primera sesión se trataron los géneros discursivos digitales, la adecuación y las abreviaturas. En la segunda sesión, mediante los pares mínimos se trabaja la función distintiva de la tilde, la concordancia entre sujeto y verbo, la coma vocativa y la rección verbal. En la segunda actividad se trabajan las relaciones semánticas y en la última los homófonos. En esta misma sesión se manda como tarea una redacción con el título de «Los youtubers a Andorra» como indicador de progresión. En la tercera sesión, se lee un texto y a partir de él se tratan las propiedades textuales que presenta a modo de tertulia colectiva. En este texto sirve para trabajar los contenidos de la sesión que son los conectores y las construcciones sintácticas temporales, causales y finales que son las que se introducen este tema y se intenta introducir el análisis inverso. Finalmente, se continúa con las propiedades textuales y se hace un repaso de los errores más generalizados de clase, de cómo se les evaluará su producción final y se pasa a esta última redacción.

4.3.2. Criterios de evaluación

La evaluación se hará principalmente a partir del texto final mediante la rúbrica. Esta rúbrica no solo evalúa cuestiones formales como las faltas de ortografía o en la puntuación, sino que también se intenta evaluar la elección léxica, si fluyen o no las ideas o la disposición de los párrafos. Todos estos parámetros se califican y se intenta dar retroalimentación a todos estos factores en la evaluación con la herramienta que está en el Anexo II. Asimismo, el trabajo en clase referido a la participación y el comportamiento también se puntúan en el desarrollo de la unidad. De esta forma, la nota de la redacción final supone un 70%, el trabajo en clase un 20% y el comportamiento un 10% de la nota final. En este sentido, la unidad didáctica cuenta con un apartado de índices de éxito o criterios de logro y de evaluación que no están basados en el currículum. Esto es precisamente porque la consolidación de conocimientos no se demuestra con las directrices que determina el currículum en esta unidad., El motivo es que este no contempla que en la

clase de lengua se observe, se formulen hipótesis o experimente con la lengua. En esta unidad, todo estudiante que sea capaz identificar problemas lingüísticos, comprender la índole de los mismos, utilizar terminología gramatical para explicarlos, darles solución y perfeccionar su proceso de redacción habrá superado con creces las expectativas de esta experiencia didáctica. A modo de resumen, la tabla V detalla cómo se distribuyen las actividades fundamentales de la unidad y cómo se evalúan:

La reflexión gramatical para mejorar la escritura						
Nº unidad	1	Área	Curso	ciclo	Temporalización	Sesiones
		Lengua	PR4	2 ciclo	Sesiones de entre 45 y 50 minutos,	4 sesiones
justificación	Esta unidad didáctica surge como alternativa a la evaluación tradicional de las redacciones, cuya aplicación resulta defectiva para enseñar a escribir correctamente. Además, es una experiencia docente experimental que trata de mejorar la competencia comunicativa del alumnado de secundaria a través de la gramática.					

Objetivos	Contenidos	Contribución a las CC.BB.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar la reflexión gramatical para mejorar la escritura 2. Dar aplicación a los contenidos sintácticos de la asignatura 3. Ampliar conocimientos lingüísticos y que este conocimiento suponga un mejor uso de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> - Géneros discursivos digitales - Gramática discursiva - Homógrafos y homófonos - Relaciones semánticas - Signos de puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> - CCL - CMCT - CD - CPAA - CSC - CEC - SIE

Metodología	Temas transversales	Recursos
En la unidad didáctica se intenta enseñar una gramática competencial. Esta se basa en aunar actividades que trabajan el uso de la lengua con otras de reflexión metalingüística.	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud crítica - Educación en valores - Debate desde el respeto - Libertad de opinión - Fundamentar argumentos y evitar falacias 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector de clase - Textos
		<p>Trabajo en equipo</p> <p>Este curso, a causa de la pandemia del Covid 19, no se pudo trabajar de manera cooperativa ni colaborativa en clase.</p>

Actividades	Sesión
1. Abreviaturas. ¿Sí o no?	1
2. De mi puño y letra 3. Palabra tabú 4. Conque herrando porque sí 5. Los youtubers a Andorra	2
6. El Rubius se pronuncia 7. Sintaxis milenial	3
8. Contestando a El Rubius	4

Evaluación	
Criterios de logro y evaluación	Instrumentos de evaluación
1. Participación en el debate justificando una tesis mediante argumentos con corrección de fondo y forma.	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en clase y solución de ejercicios. - Rúbrica del anexo II
2. Encontrar el contraste de gramaticalidad y explicarlo con términos gramaticales ofreciendo una alternativa correcta	
3. Reformular correctamente el fragmento manteniendo el mismo significado	
4. Acertar las opciones del test ortográfico	
5. Escribir un texto que siga los criterios de corrección de la rúbrica	
6. Saber explicar desde un punto de vista gramatical el papel de las estructuras lingüísticas destacadas en relación con el texto	
7. Identificar las oraciones subordinadas del texto y explicar su función	
8. Escribir un texto correcto en fondo y forma que se adapte a la rúbrica del Anexo II	

Tabla V

4.3.3. Competencias

Si bien los contenidos estaban muy pautados por el índice y el número de sesiones que la tutora dispuso para la intervención en el aula, se intentaron trabajar todas las competencias, especialmente la CCL, mediante la gramática. Por ejemplo, se intenta trabajar la CMCT introduciendo en el aula de Lengua una dinámica muy propia de las ciencias, esta se basa en plantear un problema para su resolución mediante los pares mínimos. Asimismo, se trabaja la CD muy exhaustivamente con el buen uso de las TIC y con actividades como Plickers o con el uso de Canva como apoyo a las explicaciones teóricas de las clases. Estas presentaciones están disponibles en la temporalización.

También se intenta trabajar las CSC mediante tertulias, debates y preguntas abiertas para intentar construir entre toda la clase un discurso conjunto y no únicamente un enfrentamiento de ideas desde la primera sesión (actividad 2). Otra constante en las

dinámicas de la clase es la CPAA porque es precisamente es un objetivo de la gramática competencial. Por poner un caso, en la sesión 3 se trabaja esta y la SIE de manera conjunta, ambas mediante la extracción de inferencias y formulación de juicios sobre el papel de las unidades lingüísticas del texto, por lo que el alumnado debía hacer hipótesis sobre el comportamiento gramatical de los elementos señalados. Además, la siguiente actividad consiste en un análisis y después una producción en función del modelo, por lo que la sesión se basa en el *learning by thinking* y en el *learning by doing*. Es decir, se les enseña a entender y posteriormente se les enseña a hacer.

A continuación, otra competencia clave que también destaca en la unidad es la CEC. Se lleva a casa textos de catedráticos como Lola Pons o de su contexto más cercano como el de Rubius, el YouTuber español. De esta forma, se les hace ver que los escritos de profesores universitarios también pueden ser interesante y divertidos o que los YouTubers también sacan comunicados series y cuidando la forma y el contenido. Eso sin tener en cuenta la premisa de aunar la sintaxis con un producto artístico de su consumo diario como lo son las series.

Todas estas competencias están al servicio de trabajar la CCL. Esta ha sido la más relevante de las clases a través de la lectura de textos de diversas fuentes, la escritura, el debate, la reflexión metalingüística y el tratamiento del error de los textos de los estudiantes. Finalmente, también otras competencias transversales como la actitud crítica, la educación en valores como la libertad individual, la democracia o el respeto y la empatía a través de los textos que se leen y de manera tematólogica en las tertulias y redacciones. Sin duda, el hay otro objetivo a parte del académico en la clase de Lengua en particular y de la Educación en general es formar ciudadanos libres, respetuosos y críticos. Por lo que trabajar los valores fue un reto importante en la clase y se intentó llevar de la mejor forma posible.

4.3.4. Atención a la diversidad

Este grupo está destinado para un alumnado que necesita una atención especial de por sí, de ahí la adaptación curricular. En él, hay tres alumnos que proceden de centros de acogida, dos con déficit de atención, uno con hiperactividad y cuatro cuyo comportamiento en cursos anteriores ha sido problemático por ser muy disruptivos. Es por eso por lo que la exigencia de este grupo no es la misma y que la estadía de profesores en prácticas está destinada *ad hoc* para este curso. Sin embargo, pese a las dificultades que pueda presentar cada alumno individualmente, el estudiantado es consciente de que se le intenta ayudar con

programa específico, profesorado especialmente formado y una ratio más baja que en el resto de cursos. De esta forma, los alumnos intentan siempre mantener una buena actitud y trabajar lo máximo posible. Para intentar atender más personalmente a cada alumno, la profesora titular del grupo lleva varios años acogiendo a estudiantes de prácticas del máster que puede ayudar individualmente a los que más les cuesta. Además, la orientadora del centro se reúne periódicamente con el alumnado por separado y lleva un seguimiento particular de cada alumno con mayor detenimiento que en el resto de grupos del centro.

En la unidad didáctica, la profesora de la asignatura daba apoyo a las personas que más dificultades pudieran presentar en las dinámicas. Esta ayuda fue necesaria únicamente con la actividad del análisis inverso porque es la que necesita de mayores conocimientos previos, pero en el resto de actividades, el alumnado pudo seguir sin especial dificultad las dinámicas. Sin embargo, como al diseñar la unidad se sabía que había diferentes capacidades en el grupo, se pretendía hacer las parejas de trabajo previamente, intentando conjugar estas diferentes capacidades de manera heterogénea. Finalmente, se opta por no pedir ningún material extra y se proporcionan los textos y los QR de Plickers al alumnado para evitar complicaciones derivadas de las situaciones socioeconómicas particulares de cada uno. Estos recursos se pueden ver en el anexo VI y VII

4.3.5 Temporalización

Sesión 1

Actividad 1 Introducción a los Géneros Discursivos Digitales (25min)

Este es un primer acercamiento teórico a las diferentes tipologías textuales que ya están presentes en la vida de estos nativos digitales. Debido a la cotidianidad de esta forma de comunicación, los demás textos de los estudiantes, sean digitales o no, presentan muchas características coloquiales propias de los entornos digitales que frecuentan. El *modus operandi* es una breve exposición de las características textuales de estos discursos resaltando la importancia de la intención, el destinatario, la tipología, etc. Esta selección de características está extraída y adaptada de *Hablar electrónicamente por escrito* (2012) de Briz. El material empleado es la siguiente presentación:

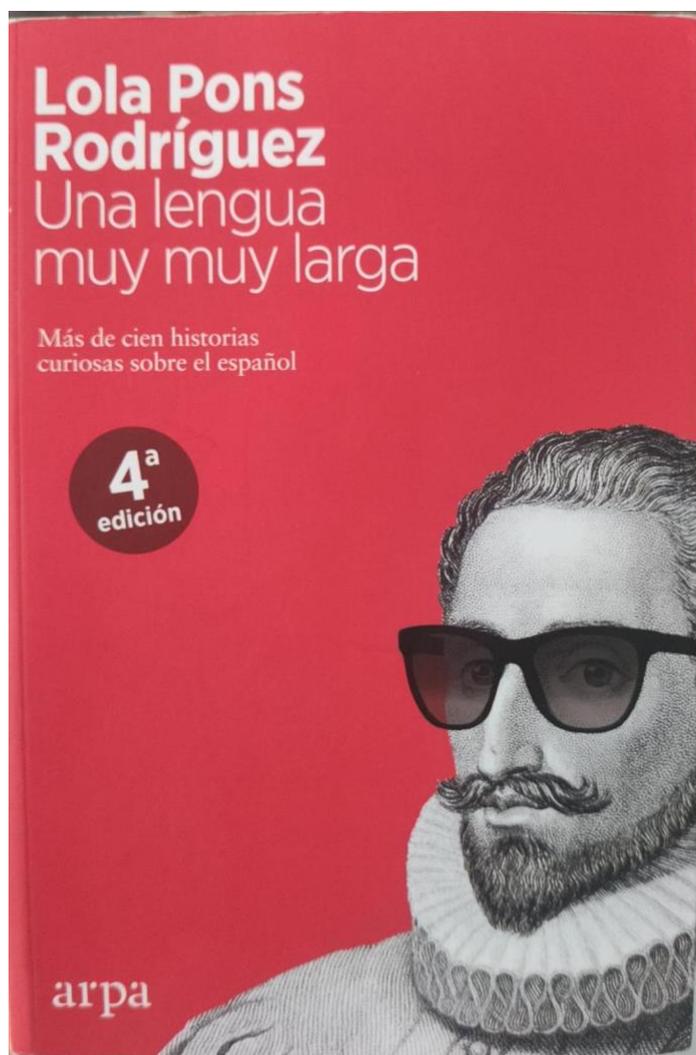
https://www.canva.com/design/DAEYo6vaUVY/WMwWDx9yyRrBQgh9IKFVKA/view?utm_content=DAEYo6vaUVY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink



Actividad 2 Abreviaturas ¿Sí o no? (20min)

A partir de la caracterización previa de los géneros discursivos digitales predominantes, se establece un breve debate sobre la economía lingüística. El tema del debate es «Abreviaturas ¿sí o no?». Con este debate se busca construir un discurso conjunto, a la vez que democrático, exponiendo las diferentes opiniones de los participantes. Tras el debate, leemos entre todos el texto de Lola Pons *Las abreviaturas y el origen de la Ñ*, extraído de *Una lengua muy muy larga* (2017) y lo comentamos entre todos. El texto está disponible aquí clicando en la imagen de letra «Ñ» y en la batería de textos del final del trabajo.

Ñ



Sesión 2

Para esta sesión, se emplean los textos que los estudiantes redactaron en una sesión anterior a que empezara esta secuencia didáctica. A partir de esos textos previos, se seleccionan los ejemplos de los pares mínimos¹¹ para trabajar los contrastes de significado

¹¹ Un par mínimo es una secuencia lingüística en la que cambia un solo elemento. Ese cambio supone una modificación semántica y sintáctica que tiene una explicación gramatical. Para más información: https://www.canva.com/design/DAEfH1ncdQo/xYOKz4XmyeGb85O49Fbh2Q/view?utm_content=DAEfH1ncdQo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

y de gramaticalidad. El objetivo es que mediante los datos negativos obtenidos de los textos y su propia introspección se ayude a establecer mejor los límites combinatorios de las palabras y a perfilar mejor el sistema gramatical que se pretende entender y perfeccionar su desempeño en las redacciones.



The image shows a presentation slide with a white background and a colorful border. The slide is titled "DEFINICIÓN" in bold black letters, underlined with a red line. To the right of the title, there is a definition in black text: "Secuencias cuyo elemento diferenciador provoca un cambio de significado y en la estructura sintáctica. Es decir, hay un par de construcciones lingüísticas donde cambia un único aspecto y esta alteración tiene consecuencias semánticas y sintácticas". In the bottom right corner, there is a small logo for "Atajos mágicos" and a navigation bar at the bottom with a back arrow, the number "2/14", and a forward arrow.

También se emplean estos textos para trabajar las relaciones semánticas usando fragmentos escritos por el alumnado con aspectos a mejorar para reformularlos de una manera más correcta. Además, para introducir un elemento lúdico, la participación se designa de manera aleatoria con la ruleta de Wheel Decide.

Los pares mínimos son ejercicios especialmente interesantes para trabajar en clase por varios motivos. El primero es que se pueden emplear errores propios del alumnado y se ofrecen propuestas de reescritura de sus textos entre los propios compañeros. El segundo aspecto importante es que se describe el posible error o las causas y las consecuencias en la estructura sintáctica y semántica de la construcción empleada. Y el tercero es que toda esta descripción se hace con elementos gramaticales y se le da aplicación a los contenidos de la asignatura.

EJEMPLOS DE PARES MÍNIMOS

El uso de la coma

A

Neymar te toca

B

Neymar, te toca

A'

Vamos a comer niños

B'

Vamos a comer, niños

En la explicación del primer par (extraído de prensa), todos los alumnos vieron la diferencia que había entre «Neymar te toca» y «Neymar, te toca». Entre toda la clase, se llegó a la conclusión de que en A se da a entender que «Neymar te palpa», mientras que en B, al jugador se le llama y se le dice que es su turno. A este estadio de explicación puede llegar cualquier hablante medianamente alfabetizado. Ahora bien, este ejercicio de lo que se trata es de ir un paso más allá en los contenidos y que en A se diga que el nombre propio es el sujeto del verbo tocar. En cambio, en B la coma rompe la estructura de sujeto, verbo y complemento, por lo que el nombre propio es un vocativo. Evidentemente, en tan pocas sesiones no se consigue tal maleabilidad de los contenidos, pero sí se educa la sensibilidad lingüística y encamina a los alumnos y a la asignatura a las conductas propias de la ciencia y el avance de conocimientos con rigor.

Del mismo modo, la respuesta generalizada de esta clase de adolescente del segundo par mínimo es que en A «hay canibalismo» y en B se llama a los niños a comer. Tras pedirle que reformulen su respuesta con terminología gramatical tras el primer ejemplo, llegaron a la conclusión de que en A «niños» es complemento directo del verbo comer y que en B «hay un apelativo».

Actividad 1: De mi puño y letra (25min).

A. Pares mínimos (15min)

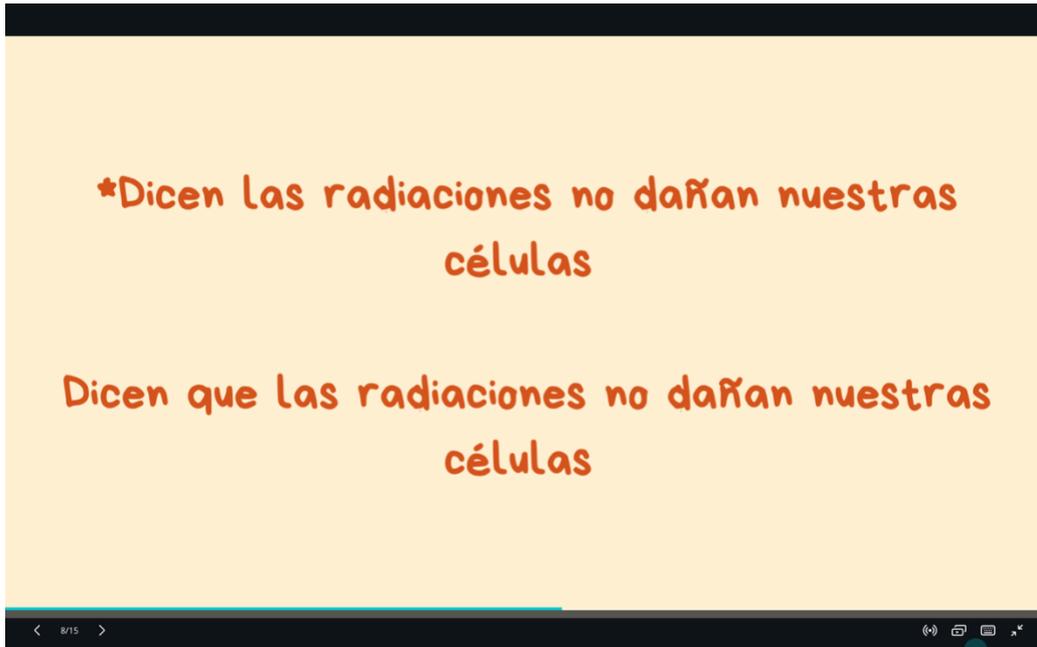
A partir de los errores y las correcciones de sus propios textos, veremos cuál es el problema gramatical en los textos, haremos una hipótesis de por qué pasa y haremos experimentos para comprobar la hipótesis. La idea es formular un problema lingüístico que tienen que resolver como en los ejemplos previos pero con construcciones de sus producciones.

*La primera razón son que es fácil de usar

La primera razón es que es fácil de usar

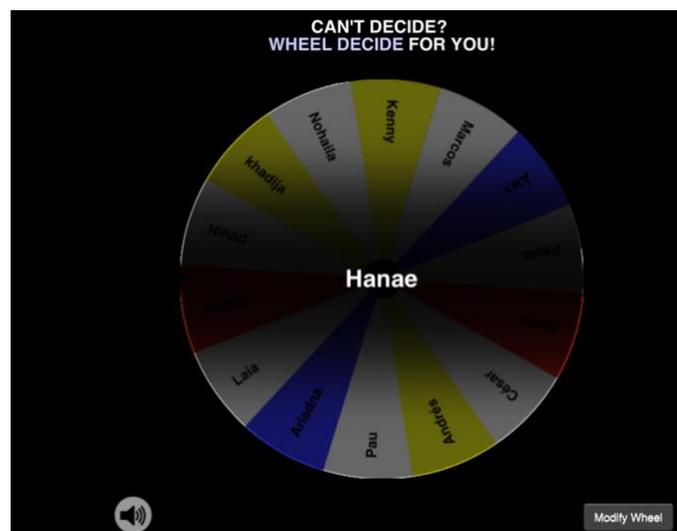
*Sirve para calentar y descongelar, etc.

Sirve para calentar, descongelar, etc.



Para introducir un elemento lúdico en la elección de quién corrige la actividad, se utiliza el sistema de una ruleta que selecciona de manera aleatoria la persona que corrige el par. La empleada en la case fue la siguiente:

<https://wheeldecide.com/?c1=Kenny&c2=Marcos&c3=Álex&c4=Paula&c5=Moha&c6=César&c7=Andrés&c8=Pau&c9=Ariadna&c10=Laiia&c11=Hanae&c12=Nihad&c13=khadija&c14=Nohaila&time=5>

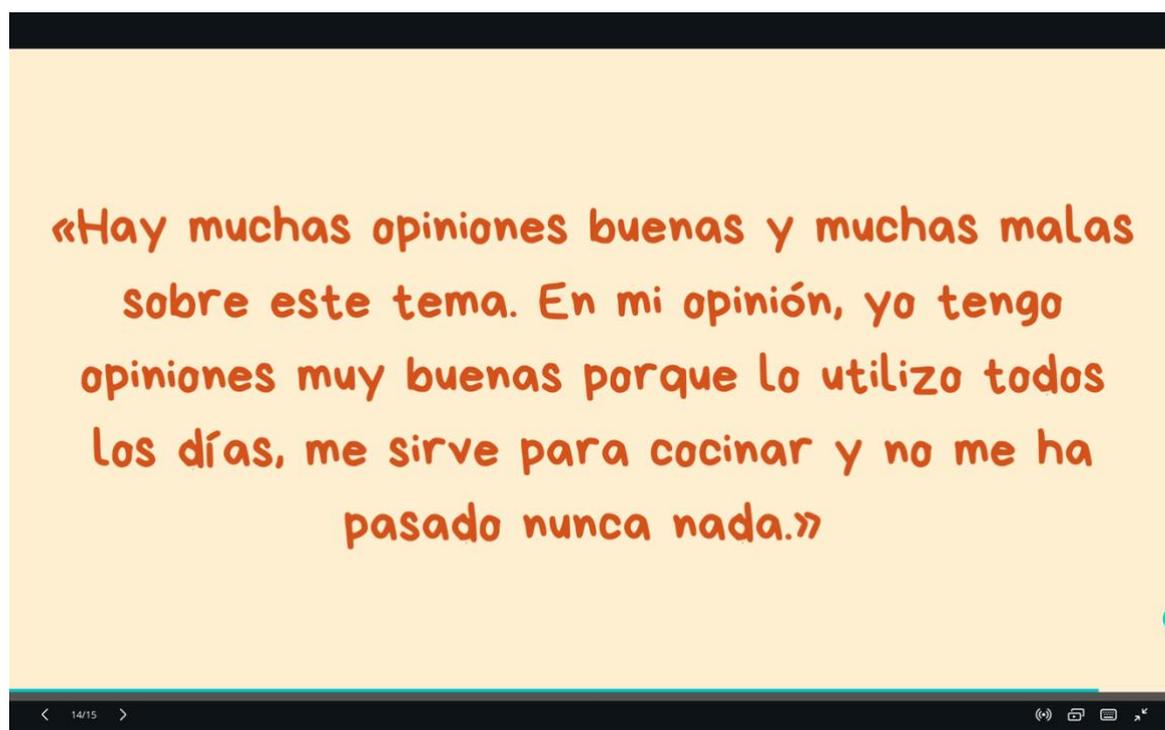


B. Palabra tabú (10min)

Otro error generalizado en las redacciones es el léxico pobre. Para ello en clase se suele trabajar con listas de palabras a las que tienen que buscarles sinónimos. Sin embargo, en los escritos se sigue apreciando poca riqueza en el vocabulario y no se recurre a relaciones semántica para evitar la repetición de palabras. Por lo tanto, en este ejercicio cada alumno tiene que reescribir los dos párrafos sin el término que más se repite, ambos fragmentos son de textos de dos alumnos. En el primer fragmento, la palabra vetada es «opinión» y en el segundo la palabra vetada es «gastar».

Las diapositivas con los pares mínimos y los párrafos que reformular están disponibles aquí:

https://www.canva.com/design/DAEZTXNcX2U/share/preview?token=1JNLhgO3ujEEVHTyn_eCKw&role=EDITOR&utm_content=DAEZTXNcX2U&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton



«El microondas no gasta mucho tiempo y gasta poca energía. En mi caso, lo gasto casi para todo, menos para cocinar. Lo gasto para calentar y descongelar las cosas. Puede que sea malo, pero en España se gasta mucho.»

Actividad 2: Conque errando porque sí (20min)

Debido a que los estudiantes presentan dudas en la escritura de estructuras homófonas, en clase se va a hacer un test con Plickers. Además, el tema 9 incluye un apartado de «expresiones dudosas». Previamente se hará una explicación teórica de los contenidos y luego se pasará a la competición. Esta aplicación es parecida a Kahoot, pero la ventaja que tiene es que no requiere de dispositivos electrónicos por parte del alumnado. La herramienta se basa en un código QR impreso en un folio, el cual se va rotando, para seleccionar una opción de 4 posibles. Esta actividad es un tipo test ortográfico. Los homófonos con los que se trabajan son: conque, con qué, con que; hierro, errar, yerro y herrar; porque, por que, porqué y por qué; hay, ahí, ay; a ver y haber.

Antes de montar, hay que _____ al caballo.



A Herrar

B Errar

C Hierrar

D Yerrar

Tarea: Al final de la sesión, se les pide a los alumnos que escriban una redacción sobre uno de los temas más mediáticos y generan más polémica entre los adolescentes del momento, «Los YouTubers que se van a Andorra»

Sesión 3

Actividad 1: Se pronuncia elRubius (25min)

A: Lectura (10min)

Lectura de una adaptación del comunicado del Rubius en Twitter pronunciándose sobre la polémica de la que fue objetivo, aquí disponible: http://tl.gd/n_1srimvg . La adaptación que se lleva a clase por motivo de extensión del original y para introducir las estructuras sintácticas que se van a ver en este tema con diferencias tipográficas. Esta adaptación se puede visualizar aquí: <https://docs.google.com/document/d/1PrKCh2Vcl-XrVuVCLtF98Tp6dAkfVM-vI3EdVEbVLmU/edit?usp=sharing>

Esta lectura la haremos para ver cómo se estructura el texto, el léxico que emplea, los conectores que usa, cómo se argumenta y demás elementos formales. La explicación se intenta hacer desde una gramática significativa y competencial, es decir, viendo cómo se

vincula forma y significado en una muestra real de lengua. Se subrayan los marcadores discursivos, se usa la cursiva en los adjuntos e incisos y las propuestas de mejora textual se hacen siguiendo los criterios de La cocina de la escritura (1995). A partir de este texto, los alumnos tendrán que formular una hipótesis de cómo funcionan esas construcciones temporales, causales o finales en el texto.



Actividad 2: La sintaxis milenial: Haz cosas interesantes/Haz interesantes las cosas (20min)

En este caso, para introducir las estructuras que corresponden a este tema (temporales, finales y causales), se busca en Netflix sinopsis que presenten estas construcciones. Se verán los recursos formales para expresar relación temporal, final y causal a través de la subordinación. Además, en un primer momento la idea fue que a partir del análisis los alumnos fueran capaces de hacer sus propias sinopsis. Es decir, pasar del análisis a la producción de sus propias reseñas con los mismos recursos. Sin embargo, la opinión de la profesora del grupo es que con saber reconocer las estructuras ya era suficiente para el examen y, por ende, para la asignatura. A los alumnos se les presenta la sinopsis, tienen que identificar la subordinada, a qué tipo pertenece y cuáles son los recursos formales de los que se sirve para expresar estos valores.



Sesión 4

Actividad 1: ¿Qué corrijo yo? (30min)

En esta parte de la sesión se les devuelve a los alumnos sus textos, se les explica los fallos y se les presenta una guía de corrección con los aspectos más importantes a la hora de corregir sus producciones textuales. Es la explicación de los criterios de la rúbrica adaptada a sus conocimientos lingüísticos. A cada uno, se le entrega la siguiente hoja que contiene un QR, en ese QR están las diapositivas que se explican en clase. En estas diapositivas se explican los criterios de corrección con los que se califica la tarea final.

El material está aquí disponible:

https://www.canva.com/design/DAEZsIH35w/kJbeymXTYpVveWfBhFvOiA/view?utm_content=DAEZsIH35w&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton



RÚBRICA DE CORRECCIÓN



<p>Adecuación</p> <p>«TÚ IMPERSONAL» COLOQUIALISMOS CONECTORES DE ORALIDAD RESPONDE A LA TAREA ESTRUCTURA DEL TEXTO</p>	<p>Cohesión y coherencia</p> <p>INFORMACIÓN COMPLETA (TIEMPO, ESPACIO Y MODO) USO DE CONECTORES PARA ORDENAR LA INFORMACIÓN ELEMENTOS REFERENCIALES RELACIONES INTERORACIONALES</p>
<p>Gramática</p> <p>CONCORDANCIA ANACOLUTO USO DE PREPOSICIONES AUSENCIA DE CONSTITUYENTES OTROS ERRORES SINTÁCTICOS</p>	<p>Ortografía</p> <p>TILDES SIGNOS DE APERTURA HOMÓFONOS MAYÚSCULAS INTERFERENCIAS</p>
<p>Puntuación</p> <p>USO DEL PUNTO USO DE LA COMA</p>	<p>Léxico</p> <p>RIQUEZA LÉXICA REPETICIÓN PROFORMAS</p>



Actividad 2: Contestado al Rubius (30min)

En función de lo que leímos la sesión anterior, le escribiremos un correo electrónico al Rubius desde el contacto que tiene en su página de Instagram. Intentaremos inspirarnos en su modelo a la hora de poner conectores e incluir estructuras temporales, causales y finales. Habrá que incluir lo visto en todas las sesiones previas, como por ejemplo usar al menos dos de cada una de las siguientes estructuras: “porqués”, “conqués”, “a ver y haber” y “errar, herrar y hierro”.

4.3. Progresión y resultados

A lo largo de esta unidad didáctica se han hecho importantes avances en las destrezas escritas del alumnado. Desde los textos previos cuya nota media es una 4,30, hasta la redacción final que tiene una media de 7,57 pasando por el 6,01 de la redacción intermedia. La progresión de las destrezas se califica en los textos, se registra mediante la aplicación iDoceo y se le envía a cada estudiante a su correo electrónico corporativo con el análisis pormenorizado de su actuación. Tal y como se detalla en el anexo VIII, se puntúa los apartados independientemente y se saca una nota global del texto.

Así pues, durante la secuencia se intentó mejorar en los diferentes apartados de la rúbrica mediante la reflexión metalingüística suscitada a través de la lectura de textos como el de Lola Pons o El Rubius; o bien, mediante actividades de gramática explícita como los pares mínimos. De esta forma, la progresión individual de los seis bloques es directamente proporcional al rendimiento holístico en la redacción. Esta progresión cuenta con dos hilos conductores que articulan la amalgama de contenidos de los que se compone la secuencia. Es decir, se intenta armonizar los contenidos que se imparten en la unidad para conectar los conocimientos que se imparten con los previos. En primer lugar, hay un hilo temático que son los géneros discursivos digitales y más concretamente YouTube. En segundo lugar, el otro hilo conductor de la secuencia es la gramática que, en definitiva, es eje que transversal que articula todas lenguas. De esta forma, las actividades de clase y los textos se conjugan en relación con estos dos hilos conductores para dotar de coherencia la presentación de contenidos y las prácticas de aprendizaje.

El primer bloque en trabajarse fue el de la adecuación cuya mejora es de 0,68 de media en la clase. La segunda sesión se dedica a trabajar de manera conjunta la gramática y la cohesión y coherencia con la primera actividad de los pares mínimos en la que hay que corregir agramaticalidades, uso de nexos, preposiciones y elementos referenciales. El segundo bloque en la redacción final tiene una nota media 2,64 que contrasta con el 1,54 de los textos previos del principio. Asimismo, el apartado de gramática en el texto final tiene una puntuación de 1,86 sobre 2 y el margen de mejora parte del 1,43. Esta mejora en la competencia gramatical solo se pide en el plano de la práctica, es decir, en cuanto al desempeño de la escritura. Pero si se evalúa en un plano teórico, los resultados finales habrían contrastado más con los conocimientos previos en caso de haber hecho una prueba de nivel. Dicho de otro modo, en esta unidad solo se mide el desempeño de la gramática y no su conocimiento teórico, que, en caso de haberse medido, estos avances en el plano

teórico serían más significativos que en el plano de la actuación. Los apartados de puntuación y selección léxica también experimentan un incremento de más de 2 décimas respecto a los textos iniciales. Sin embargo, se preveían mejoras más significativas debido a la fluidez con la que resolvía el alumnado los ejercicios donde se trabajan estos bloques. Finalmente, el apartado que suscitaba más interés en el texto final es el de la ortografía porque es uno de los que más se ocupa la corrección tradicional. Este apartado resta a la nota media de la última redacción 0,7 menos de lo que restó al texto del microondas.

En síntesis, todos los estudiantes mejoraron de manera general sus destrezas a la hora de redactar. Ahora bien, no todos los alumnos pudieron aprobar el texto final debido a que el nivel del que partían hacía especialmente complicado la adquisición de todos los contenidos impartidos. Aún así, estos alumnos con suspensos han experimentado una gran progresión en las cuatro sesiones. El avance más significativo es el de un alumno que pasó de un 1,7 a un 4,30 y que en al acabar la unidad seguía mostrando grandes progresos. En estos casos, los alumnos no llegan a manejar los conceptos abstractos de la asignatura ni a perfeccionar la escritura hasta el punto llegar a los umbrales de la corrección. Sin embargo, las lecturas, debates y demás actividades de la unidad entrenan la sensibilidad lingüística del alumnado que derivan en varios progresos como: mayor interés por la disciplina, captar matices de la lengua que les pasaban desapercibido o incrementar los conocimientos nivel usuario de la lengua, aunque no se llegue a acercarse al nivel de experto. Finalmente, la conclusión de la unidad indica que la relación entre clases, trabajo y aprendizaje es muy positiva todas las partes. Dicho de otro modo, la experiencia educativa ha sido sumamente enriquecedora para el alumnado en cuanto sus conocimientos de la asignatura y uso de la lengua como hablantes y para el docente porque implementa una metodología nueva con unos resultados muy alentadores

5. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, la integración de una nueva forma de evaluar y de articular la secuencia didáctica con base en la gramática ha sido muy positiva. Esta implementación demuestra que mediante la reflexión metalingüística perfecciona el uso de la lengua. Asimismo, también se evidencia que la corrección tradicional puede resultar defectiva y que hay herramientas que con un cambio de enfoque ayudan de manera muy significativa al alumnado. Ahora bien, para aplicar una gramática competencial en la metodología y una evaluación formativa en el aula, hay que tener unos conocimientos muy

sólidos de la materia que se imparte y aplicar un método de corrección más exhaustivo que el que se usa por defecto.

Actualmente los programas educativos exigen cada vez más que los alumnos sepan aplicar los contenidos y que sean más competenciales. En este sentido, la asignatura de Lengua es una de las que más potencia aplicar sus contenidos y aún así hay quienes se plantean suprimir contenidos técnicos como la sintaxis. Esta supresión de conocimientos técnicos para «mejorar los resultados» y centrar la asignatura en el uso de la lengua, va en detrimento de los conocimientos gramaticales tan necesarios para mejorar el desempeño como hablante. Esta secuencia toma una deriva que articula los contenidos de la asignatura intentando explicitar los engranajes y recovecos que estructuran la propia lengua en plano teórico que tiene una gran implicación en la práctica de la escritura. Por lo tanto, se demuestra que limitar los conocimientos técnicos por no ser lo suficientemente competenciales es un error; pues en lugar de limitarlos, hay que potenciarlos y superar el nominalismo. Es decir, si disciplinas como la arquitectura empiezan cuando se identifican los materiales de construcción o la medicina cuando se supera la anatomía, la clase de Lengua empieza cuando se supera el análisis morfosintáctico y el etiquetaje. Solo así estaremos poniendo la asignatura al servicio del alumnado y de la sociedad, ampliando sus conocimientos, formando ciudadanos críticos que comprenden y codifican a la perfección sus mensajes, afinando su sensibilidad lingüística y enseñándoles que hay mucho que descubrir y de lo que asombrarse de su propia lengua.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bordelois, I. (2012): *El poder de la palabra en TEDxPuertoMadero*. Disponible en: https://youtu.be/7L3zv5lpZ_0

Bosque, I., y Gutiérrez-Rexach, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.

Bosque, I. (2015a): *Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su rendimiento didáctico*, en el curso *Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*, Barcelona, Centre de Lingüística Teòrica, Universitat Autònoma de Barcelona.

Bosque, I. (2015b): *Nuestros retos ante el español*, en el anuario *El mundo estudia español*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, págs. 7-10

Bosque, I. (2015c): *Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos*. II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias). Universidad Autónoma de Barcelona.

Bosque, I. y Gallego, Á. (2016): *La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática*, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), págs. 63-83.

Bosque, I. y Gallego, Á. (2018): *Gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias*. Regroc. *Revista De Gramática Orientada A Las Competencias*, 1(1), 141-202. Disponible en: <http://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>

Bosque, I. (2018): *Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática*. Regroc, *Revista De Gramática Orientada A Las Competencias*, 1(1), págs. 11-36. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>

Bosque, I. (2020): *Estrategias y malentendidos*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jAkZj9olvNA&t=3s>

Bravo, A. (2018): La formación de los futuros docentes de lengua castellana: El lugar de la gramática en los planes de estudio universitario. *Regroc. Revista De Gramática Orientada A Las Competencias, 1*. Disponible en: <http://doi.org/10.5565/rev/regroc.18>

Briz Gómez, A. (2014). Hablar electrónicamente por escrito. In CHIMERA (Issue 1, págs. 77–89).

Camps, A. (2000): *Aprender gramàtica*, dentro de Camps, A. y Ferrer, M. (coord.) *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, Biblioteca d'Articles, 123, pàgs. 101-118.

Camps, A. (2006): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG)*, dentro de Camps, A. y Zayas, F. (eds.) *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, Barcelona: Graó, pàgs. 31-36.

Camps, Anna y Fontich, Xavier. (2006): *La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom "hi" en el català oral*, en Camps, A. y Zayas, F. (eds.) *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó, pàgs. 97-107.

Camps, A.; Guasch, O. Milian, M. y Ribas, T. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2006): *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2012): *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2018): *La cocina de la escritura* (20th ed.). Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2021): *El arte de dar clase*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CEICE GVA. *Criterios de corrección de Lengua Castellana y Literatura. Objetivos. 4.º De ESO. Bloque II. Leer y Escribir*. Dentro de *Documento puente*. Disponible en: https://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500014770246&name=DLFE-928176.pdf

Di Tullio, A. (2015): *Manual de gramática del español* (3rd ed.). Buenos Aires: La Isla de la luna.

Escandell Vidal, V. (2018). Tejer (y reciclar) párrafos. Claves para la organización del texto por escrito. *Regroc. Revista De Gramática Orientada A Las Competencias*, 1(1). Disponible en: <http://doi.org/10.5565/rev/regroc.16>

España, S. y Gutiérrez E. (2018): *Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria*, en *ReGrOC*, N° 0, Vol. 1 (2018b), ISSN: 2565-0394, págs. 1-10 (con S. España). Disponible en: <http://revistes.uab.cat/regroc/article/view/v1-n1-espana-gutierrez>

Gallego, Á. (2016): *Sobre los ejercicios de "reflexión gramatical": ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas*. *Revista Sociedad Española de Lingüística* 46.1. págs. 155-168.

Garachana Camarero, M., Santiago, M., Figueras, C. y Montolío Durán, E. (2000): *Manual práctico de escritura académica* (1a ed). Ariel.

Gutiérrez, E. (2014): *La sintaxis* en V. Escandell (coord.), *Claves del lenguaje humano*, Madrid, Ramón Areces, págs. 155-183.

Gutiérrez, E. (2015): *Gramática normativa y tradicional* en J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*, Routledge Publishing Co, págs. 113-127.

Gutiérrez, E. *El laberinto de la terminología lingüística*, en *ReGrOC*, N° 0, Vol. 1 (2018a), ISSN: 2565-0394, págs. 203-235. Disponible en: <http://revistes.uab.cat/regroc/article/view/v1-n1-gutierrez-rodriguez>

Gutiérrez, E. y Pérez, P. (2017): *Fenómenos de restricción léxica aplicados a la enseñanza de la escritura*, *Lingüística en la Red*, XIV 1-21. Disponible en: http://www.linred.es/numero14_articulo_9.html

Melguizo-Moreno, E. y Gallego-Ortega, J. (2020): Una rúbrica para la evaluación de textos expositivos. *Revista Educare*, 24(3), 1–15. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.22>

Montolio, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.

Montolío Durán, E. (2014): *Manual de escritura académica y profesional*. Ariel.

Paradís, A. y A. Pineda. (2016): *Les funcions sintàctiques*. Sesión presentada en el curso *El desenvolupament del currículum gramatical a l'ESO i el Batxillerat. Propostes pràctiques*, organizado por ICE UAB y GrOC, Casa de la Convalecencia, Barcelona.

Pons, Lola (2020a): *Una clase sobre la belleza e importancia del lenguaje* Disponible en: <https://youtu.be/hN1-k3dtrxM> Consultado el 22/02/2021.

Pons, Salvador (2018): *Rubricando la corrección*. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/329487168 RUBRICANDO LA CORRECCI ON 2 de 2](https://www.researchgate.net/publication/329487168_RUBRICANDO_LA_CORRECCI_ON_2_de_2)

Polo Cano, N. San Mateo, A. y Gutiérrez, E. (2016): *Enseñanza-aprendizaje de lingüística y lengua española en plataformas digitales mediante vídeos en Lenguaje y textos*, 43 págs. 97-104.

Ruiz de Aguirre, Alfonso (2015): *Sintaxis*

- (2017a): *morfología para morfóforos*
- (2017b): *Sintaxis 2017. Curso completo*
- (2017c): *Sintaxis 2017. Ejercicios solucionados*
- (2019): *Sintaxis para alérgicos a la NGLE*
- (2020): *Nueva sintaxis para alérgicos a la NGLE y al GTG*

Ruiz Martín, H. (2019): *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.

Zayas, F. (1996): *Reflexión gramatical y composición escrita*, Cultura y Educación 2,

pp. 59-66.

Zayas, F. (2014): *Cómo dar sentido a la sintaxis*, Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura 67, págs. 16-25.

7. ANEXOS

Anexo I: Competencias necesarias entre ciencias y letras

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 3. Conocimiento de la lengua		
<p>La palabra.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las distintas categorías gramaticales, con especial atención al adjetivo, a los distintos tipos de determinantes y a los pronombres.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las formas verbales en textos con diferente intención comunicativa.</p> <p>Observación, reflexión y explicación del uso expresivo de los prefijos y sufijos, reconociendo aquellos que tienen origen griego y latino, explicando el significado que aportan a la raíz léxica y su capacidad para la formación y creación de nuevas palabras.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de los distintos niveles de significado de palabras y expresiones en el discurso oral o escrito.</p> <p>Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre la normativa y el uso no normativo de las palabras e interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la Lengua: gramaticales, semánticas, registro y uso.</p> <p>Las relaciones gramaticales.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y la compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes grupos que forman parte de la misma y de sus elementos constitutivos.</p> <p>Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente.</p> <p>El discurso.</p> <p>Observación, reflexión y explicación y</p>	<p>1. Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren determinadas categorías gramaticales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen, con especial atención a adjetivos, determinantes y pronombres.</p> <p>2. Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren las formas verbales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.</p> <p>3. Reconocer y explicar el significado de los principales prefijos y sufijos y sus posibilidades de combinación para crear nuevas palabras, identificando aquellos que proceden del latín y griego.</p> <p>4. Identificar los distintos niveles de significado de palabras o expresiones en función de la intención comunicativa del discurso oral o escrito donde aparecen.</p> <p>5. Usar correcta y eficazmente los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas sobre el uso correcto de la lengua y para progresar en el aprendizaje autónomo.</p> <p>6. Explicar y describir los rasgos que determinan los límites oracionales para reconocer la estructura de las oraciones compuestas.</p> <p>7. Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.</p> <p>8. Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas.</p> <p>9. Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes conectores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.</p> <p>10. Reconocer y utilizar los diferentes registros lingüísticos en función de los ámbitos sociales valorando la importancia de utilizar el registro adecuado a cada momento.</p>	<p>1.1. Explica los valores expresivos que adquieren algunos adjetivos, determinantes y pronombres en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.</p> <p>2.1. Reconoce y explica los valores expresivos que adquieren las formas verbales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.</p> <p>3.1. Reconoce los distintos procedimientos para la formación de palabras nuevas explicando el valor significativo de los prefijos y sufijos.</p> <p>3.2. Forma sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios a partir de otras categorías gramaticales utilizando distintos procedimientos lingüísticos.</p> <p>3.3. Conoce el significado de los principales prefijos y sufijos de origen grecolatino utilizándolos para deducir el significado de palabras desconocidas.</p> <p>4.1. Explica todos los valores expresivos de las palabras que guardan relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.</p> <p>4.2. Explica con precisión el significado de palabras usando la acepción adecuada en relación al contexto en el que aparecen.</p> <p>5.1. Utiliza los diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital resolviendo eficazmente sus dudas sobre el uso correcto de la lengua y progresando en el aprendizaje autónomo.</p> <p>6.1. Transforma y amplía oraciones simples en oraciones compuestas usando conectores y otros procedimientos de sustitución para evitar repeticiones.</p> <p>6.2. Reconoce la palabra nuclear que organiza sintáctica y semánticamente un enunciado, así como los elementos que se agrupan en torno a ella.</p> <p>6.3. Reconoce la equivalencia semántica y funcional entre el adjetivo, el sustantivo y algunos adverbios con oraciones de relativo, sustantivas y adverbiales respectivamente, transformando y ampliando adjetivos, sustantivos y adverbios en oraciones subordinadas e insertándolas como constituyentes de otra oración.</p> <p>6.4. Utiliza de forma autónoma textos de la vida cotidiana para la observación, reflexión y explicación sintáctica.</p> <p>7.1. Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.</p> <p>8.1. Identifica y explica las estructuras de los diferentes géneros textuales, con especial atención a las expositivas y</p>

[tomado del BOE, Real Decreto 1105/2014, pág. 369]

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 3. Los cambios		
Reacciones y ecuaciones químicas. Mecanismo, velocidad y energía de las reacciones. Cantidad de sustancia: el mol. Concentración molar. Cálculos estequiométricos. Reacciones de especial interés.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender el mecanismo de una reacción química y deducir la ley de conservación de la masa a partir del concepto de la reorganización atómica que tiene lugar. 2. Razonar cómo se altera la velocidad de una reacción al modificar alguno de los factores que influyen sobre la misma, utilizando el modelo cinético-molecular y la teoría de colisiones para justificar esta predicción. 3. Interpretar ecuaciones termoquímicas y distinguir entre reacciones endotérmicas y exotérmicas. 4. Reconocer la cantidad de sustancia como magnitud fundamental y el mol como su unidad en el Sistema Internacional de Unidades. 5. Realizar cálculos estequiométricos con reactivos puros suponiendo un rendimiento completo de la reacción, partiendo del ajuste de la ecuación química correspondiente. 6. Identificar ácidos y bases, conocer su comportamiento químico y medir su fortaleza utilizando indicadores y el pH-metro digital. 7. Realizar experiencias de laboratorio en las que tengan lugar reacciones de síntesis, combustión y neutralización, interpretando los fenómenos observados. 8. Valorar la importancia de las reacciones de síntesis, combustión y neutralización en procesos biológicos, aplicaciones cotidianas y en la industria, así como su repercusión medioambiental. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpreta reacciones químicas sencillas utilizando la teoría de colisiones y deduce la ley de conservación de la masa. 2.1. Predice el efecto que sobre la velocidad de reacción tienen: la concentración de los reactivos, la temperatura, el grado de división de los reactivos sólidos y los catalizadores. 2.2. Analiza el efecto de los distintos factores que afectan a la velocidad de una reacción química ya sea a través de experiencias de laboratorio o mediante aplicaciones virtuales interactivas en las que la manipulación de las distintas variables permita extraer conclusiones. 3.1. Determina el carácter endotérmico o exotérmico de una reacción química analizando el signo del calor de reacción asociado. 4.1. Realiza cálculos que relacionen la cantidad de sustancia, la masa atómica o molecular y la constante del número de Avogadro. 5.1. Interpreta los coeficientes de una ecuación química en términos de partículas, moles y, en el caso de reacciones entre gases, en términos de volúmenes. 5.2. Resuelve problemas, realizando cálculos estequiométricos, con reactivos puros y suponiendo un rendimiento completo de la reacción, tanto si los reactivos están en estado sólido como en disolución. 6.1. Utiliza la teoría de Arrhenius para describir el comportamiento químico de ácidos y bases. 6.2. Establece el carácter ácido, básico o neutro de una disolución utilizando la escala de pH. 7.1. Diseña y describe el procedimiento de realización una volumetría de neutralización entre un ácido fuerte y una base fuertes, interpretando los resultados. 7.2. Planifica una experiencia, y describe el procedimiento a seguir en el laboratorio, que demuestre que en las reacciones de combustión se produce dióxido de carbono mediante la detección de este gas. 8.1. Describe las reacciones de síntesis industrial del amoníaco y del ácido sulfúrico, así como los usos de estas sustancias en la

[tomado del BOE, Real Decreto 1105/2014, pág. 265]

Anexo II: Rúbrica de corrección

Bloque	Parámetro	Mal	Regular	Bien
Adecuación 3p	Coloquialismos 0.5p	Se expresa abusando de proformas y hay léxico inadecuado o expresiones malsonantes 0p	Se aprecian bastantes proformas o algún rasgo inadecuado 0.25p	La expresión es totalmente correcta y adecuada al contexto 0.5p
	Conectores de la oralidad 0.5p	Se repiten conectores como «bueno», «en plan» o «tipo» 0p	Hay algún conector propio de la oralidad 0.25p	Todos los conectores que se usan son propios del registro formal 0.5p
	Otros factores del registro 0.5p	Hay bastantes marcas de lengua oral como el «tú impersonal», expresiones conversacionales o fallos en las relaciones oracionales 0p	Se aprecian algunas marcas de oralidad en el texto sin ser excesivas 0.25p	Se expresa en un registro formal, sin marcas de oralidad y con léxico especializado 0.5p
	Estructura del texto 0.75p	No se aprecia una estructura de introducción, desarrollo y conclusión 0p	Falta una de las tres partes básicas de la redacción 0.5p	La estructura del texto es clara 0.75p
	Responde a la tarea 0.75p	No se ha entendido lo que se pide, por lo que no se resuelve bien lo que se plantea 0p	Hay comentarios marginales que no se relacionan con la pregunta 0.5p	Se ha entendido perfectamente lo que se pide y se resuelve bien la incógnita 0.75p

Coherencia y cohesión 3p	<p>Presenta la información completa (espacio, tiempo y modo) 0.8p</p>	<p>No se entiende la información del texto por inconexa, no se distinguen las relaciones de causa-efecto ni se explica bien quién hizo qué, cuándo y dónde 0p</p>	<p>Hay lagunas informativas, pero en líneas generales se presenta información completa y conexa 0.4p</p>	<p>El texto presenta suficientes índices espaciotemporales que contextualizan bien la información y se entiende todo a la perfección 0.8p</p>
	<p>Uso de los marcadores para ordenar la información 1p</p>	<p>No hay suficientes marcadores, por lo que no se aprecia un orden en el texto que ayude a entenderlo 0p</p>	<p>Se presentan marcadores, pero faltan algunos que guíen la comprensión del texto 0.5p</p>	<p>El texto presenta suficientes marcadores que ayudan a ordenar y a entender el texto 1p</p>
	<p>Elementos referenciales 0.5p</p>	<p>Hay elementos que no tienen referente, por lo que no está claro lo que se está diciendo 0p</p>	<p>Hay referentes que cuesta recuperar, pero a nivel general, se entiende el texto 0.25p</p>	<p>Las referencias son accesibles en todo el texto. 0.5p</p>
	<p>Relaciones interoracionales 1.2p</p>	<p>El texto se compone únicamente de relaciones simples y copulativas, por lo que no hay mucha subordinación variada y rica para exponer las ideas 0p</p>	<p>Se intenta exponer de una manera las ideas mediante subordinación para matizar en alguna ocasión 0.6p</p>	<p>Las ideas se explican de manera elaborada con diferentes tipos de subordinación para matizar las ideas 1.2p</p>

Gramática 2p	Concordancia 0.8p	Constantemente hay errores de concordancia entre los componentes de la oración 0p	Hay alguna asimetría entre sujeto y verbo o adjetivo y nombre 0.4p	Hay una concordancia gramatical absoluta en todo el texto 0.8p
	Anacoluto 0.5p	Hay varios ejemplos de oraciones que se dejan a mitad o que no tienen coherencia sintáctica 0p	Hay algún ejemplo de oraciones que no tienen sentido o que no están completas 0.25p	Todas las oraciones expresan pensamientos completos y son correctas sintácticamente 0.5p
	Uso de preposiciones 0.2p	Hay varias preposiciones que faltan o cuyo uso es incorrecto 0p	Se aprecia alguna preposición que falta, sobra o es incorrecta 0.1p	El uso de todas las preposiciones es correcto 0.2p
	Otros errores sintácticos 0.5p	Hay bastantes errores sintácticos en la redacción que hacen agramaticales las oraciones 0p	Hay algún error gramatical puntual en el texto 0.25p	La gramática de la redacción es perfectamente correcta 0.5p
Selección léxica 1p	Riqueza léxica +1p	El léxico del texto es pobre, se repiten palabras constantemente sin buscar equivalentes y hay varios ejemplos de «lenguaje vago» 0p	Se aprecia cierta riqueza léxica, se intenta emplear relaciones semánticas para usar palabras precisas 0.5p	El texto presenta gran riqueza en el vocabulario y en relaciones de significado para expresar las ideas. 1p

<p>Ortografía: -2 /+1</p> <p>Tildes: -0.15 por cada tilde hasta un máximo de -2. Puede sumar, si no hay errores en el siguiente apartado hasta +1p.</p>	Tildes en mayúsculas	No se acentúan las mayúsculas	Se olvida de algunas tildes en las mayúsculas	No se deja ninguna tilde en las mayúsculas
	Agudas, llanas y esdrújulas	Faltan 10 tildes o más	Faltan entre 3 y 9 tildes	Faltan menos de 3 tildes
	Diptongos	Faltan las tildes en los diptongos	Faltan más de 3	Faltan menos de 3
	Diacríticos	No hay tildes en diacríticos	Hay errores puntuales en las tildes diacríticas	No hay errores en las tildes diacríticas
	Interrogaciones o exclamaciones	No se ponen las tildes que tocan en pronombres o adverbios interrogativos o exclamativos	Se ponen de manera aleatoria estas tildes	Se ponen todas las tildes cuando toca
<p>Grafías: -0.25 por cada falta hasta un máximo de -2. Puede sumar, si no hay errores en el apartado anterior hasta +1p.</p>	Homófonos y homógrafos: sino-si no, porque- por que- por qué-por qué, a ver-haber...	Hay una clara confusión escribiendo ciertas construcciones	Hay errores esporádicos al escribir secuencias puntuales	No hay ningún error, se escriben a la perfección estas secuencias
	Confusión de grafías: B/V, C/Z/S, G/J, LL/Y...	Hay varios errores porque se desconoce la norma ortográfica	Hay errores puntuales porque suenan igual	Se conoce a la perfección
	Uso de la H	Hay fallos sistemáticos en el uso de esta letra	Hay errores esporádicos	Se usa perfectamente

	Mayúsculas	No se ponen mayúsculas en el texto, o bien se usan cuando no corresponde	Hay errores puntuales en el uso de las mayúsculas	La ortografía de las mayúsculas es correcta
	Signos de apertura en exclamaciones o interrogaciones	No se ponen los signos de apertura	Se ponen de manera aleatoria	Se ponen siempre
Puntuación 1p Uso del punto 0.5	Oraciones-párrafo	Solo se pone el punto y aparte o el punto final 0p	Hay oraciones muy largas que no se pueden analizar, pero hay varios puntos en el texto 0.15p	Todas las oraciones son legibles y analizables porque tienen la extensión adecuada 0.25p
	Redacción-lista	El texto es un conjunto de oraciones inconexas constituyendo una lista de ideas 0p	Los puntos ayudan a entender el texto, pero hay errores en defecto o exceso 0.15p	Los puntos se ponen donde toca ayudando a la comprensión del texto 0.25p
Uso de la coma 0.5	Coma vocativa	No se pone la coma vocativa 0p	No se pone en todas las ocasiones 0.15p	La coma vocativa se pone siempre 0.25p
	Coma entre argumentos	Se ponen comas entre sujeto y verbo o entre verbo y CD 0p	Se ponen alguna coma que corta el orden sintáctico lógico 0.15p	Las comas se usan donde toca 0.25p

Anexo III: Los textos previos

A)

COZINAR CON MICROONDAS,
¿SÍ O NO?

Hoy en día, usar un microondas es sencillo y ahorra tiempo, pero puede generar radiación electromagnética que perjudica la salud. También las paredes de las verduras calentadas aparecen desmenuzadas si se observan al microscopio. ~~El calor~~ ^{si se calienta} no destruye los nutrientes de los alimentos, solo calienta el agua en ellos.

CS Escaneado con CamScanner

B)

MICROONDAS

Ahorra tiempo, pero tienes que ir comprobando que la comida no se calienta demasiado, no poner las cucharas de metal y no poner la comida ~~o~~ mucha tiempo. Ahorra mucha energía porque no estás tanto tiempo utilizándola y también como calienta a una temperatura exacta, no gasta tanta energía. Cuando tienes prisa, te va muy bien porque como calienta ~~es~~ muy rápida, nos libramos de tener que cocinar y no llegamos tarde gracias a que hemos usado el microondas.

CS Escaneado con CamScanner

C)

COCINAR CON MICROONDAS ¿SÍ O NO?

El microondas, por una parte, creo que es muy útil para nosotros. Ya que en muchos casos es más rápido que utilizar el fuego para ciertos alimentos. Pero en muchas ocasiones, es mejor utilizar el fuego, ya que la comida se hace mejor y más buena. Muchas veces puede llegar a producir cáncer y puede ser muy malo para nuestro cuerpo.

Al utilizar el microondas, creo que se gasta más energía. Ya que podrías gastar fuego con el butano del gas. Muchos países, no lo usan por salud y por ellos mismos, que por una parte es bueno y por otra, no tanto.

En conclusión, creo que el microondas se debería de aprovechar para calentar ciertos alimentos y no todos, por salud propia y económica.

D)

Redacción castellano

El microondas, ~~en verdad~~, no gasta mucho tiempo, ~~te~~ saca de muchos apuros, cuando ~~te~~ algo está congelado y no tienes tiempo, lo metes al microondas y te saca del apuro. *Lo no hables de ts. Mejor decir "no hay tiempo"*

El microondas gasta poca energía, porque por ejemplo en mi caso, el microondas lo gasto casi para todo, menos para cocinar. Lo gasto para calentar y descongelar las cosas.

Yo creo que el microondas no produce cáncer, puede que sea malo por las ondas electromagnéticas, pero aún así en España se gasta ^{usa} mucho.

En el microondas, no creo que se destruyan los nutrientes, solo se calienta la comida.

* Según la asociación de cáncer, (dice que) no produce cáncer.

A)

LOS YOUTUBERS EN ANDORRA:

En este tema, hay dos puntos de vista:

El primero es que a la gente le parece mal que los youtubers se vayan de España a Andorra. Y el segundo es que a la gente o le da igual o están a favor de que se vayan, es decir, no están en contra. *Buena introducción*

Yo estoy a favor de que se vayan por varias razones. la primera es que están en su derecho de vivir en el país que quieran y pagar los impuestos de ^{ese} su país. *Si hablas de la primera, indica la segunda. Es decir, acaba la enumeración.*

Además, la ventaja que tiene ser youtuber es que pueden trabajar en cualquier parte del mundo. Entonces es normal que se vayan a vivir donde menos dinero hay que pagar ^{en} impuestos.

Yo creo que cualequiera pensara puede dar su opinión ^{vbo 2} y pueden ^{vbo 1} estar a favor o en contra de que se vayan, pero no hay que olvidar que es legal que se vayan, y que están en su derecho de hacerlo. *Buena conclusión*

B)

¿POR QUÉ LOS YOUTUBERS SE VAN A ANDORRA?

Haz antes una introducción PIENSO QUE LOS YOUTUBERS SE VAN A ANDORRA PORQUE
LOS IMPUESTOS SON MÁS BAJOS.
estás hablando de "los impuestos".

— PORQUE EN ANDORRA EL IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS
PERSONAS FÍSICAS TIENE UN TIPO DEL 10% Y EN ESPAÑA ~~ES~~
físicas tiene

ES UN ~~tipo~~ 47%* Y SI FUERA UN YOUTUBER TAMBIÉN
→ diferencia entre mayúsculas y minúsculas. mejor "por ejemplo"
ME IRÍA ACANDOORRA PARA PAGAR MENOS. AL RESPECTO

SOBRE EL RUBIO, ~~ANONIMIDAD~~ ETC... LA VERDAD ES QUE ME
TRIE GREGG

Coloquio DA IGUAL (COMO QUE) SI SE VAN A UN PAÍS QUE PAGAN MENOS
IMPUESTOS. ELLOS YA TIENEN MEDIA VIDA HECHA. vida resuelta

Te pregunto sobre youtubers

OPINARÉ SOBRE EL GOBIERNO, AL VEN QUE PIENSA "SUPUESTA-
Dicen (que) falta
MENTE" MUCHO DINERO, QUE DICEN ALGUNOS POLÍTICOS ELLOS NO
sub.

SE ~~ESTAN~~ DAN CUENTA) QUE NO PUEDE OBLIGAR A ALGUNA
vbo
PERSONA A QUE DANSE A ESPAÑA Y NO SE POR QUE ALGUNOS

POLÍTICOS, SE QUEJAN, SI VIVEN DEL CUENTO Y A LA VEZ
sub. vbo

NO VAN. ¿qué tiene que ver con los youtubers?

c)

los youtubers que se van a Andorra

Los youtubers españoles que se van a Andorra x Son los youtubers más famosos de España como: El Rubius, Vegeta 777, Willyrex o The Gregfy, entre muchos otros.

Dicen que en España les obligan a pagar impuestos demasiado altos, pues en Andorra solo tienen que pagar un 16,5% menos que en España.

Oración Párrafo

Uno de los más recientes casos es el del Rubius, que afirma que se va del país donde nació, por que dice que Hacienda lo trataba como si fuera un criminal, siempre tenían un ojo puesto en él.

En mi opinión, todos deberían poder hacer lo que quisieran, es decir, si uno ^{mejor decir "alguien"} se quiere marchar de España por que le beneficia, que lo haga. Cada uno tiene derecho a irse al lugar donde quiera, a ^{¡lluy bien!} pesar de que ya no contribuyan a este país. De la misma forma, entonces nos deberíamos de quejar de las personas que se van a otros países, como el Reino Unido, Finlandia etc. Personalmente, las quejas como "Cuando se ponga enfermo volverá a España" me parecen una "tontería", ^{coloquial} pues como España, Andorra también tiene salud pública. En conclusión, cada uno siempre elige lo que le beneficia, ¿por que ellos no pueden?

Anexo V: Índice de contenidos

Índice

En esta unidad...

Índice

COMUNICACIÓN ORAL

- Reflexionar sobre el control a través del móvil
- Dar tu opinión
- Hablar sobre la privacidad
- Analizar una reflexión
- Escuchar un audio sobre las redes sociales
- Organizar un debate

COMUNICACIÓN ESCRITA. LECTURA

- La voz de una estrella fugaz (texto discursivo digital)

COMUNICACIÓN ESCRITA. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS DIGITALES (I)

- Clasificación
- El lenguaje en tiempo real

LÉXICO. LAS PALABRAS SE RELACIONAN

- Expresiones metafóricas
- Los pares contrarios: los antónimos

ESCRIBIR BIEN. EXPRESIONES DUDOSAS (I)

- *Con que, conque y con qué*
- *Herrary errar, hierroy yerro*

GRAMÁTICA. OTRAS ORACIONES SUBORDINADAS (I)

- Oraciones subordinadas temporales
- Oraciones subordinadas causales
- Oraciones subordinadas finales

Anexo VI: Ejemplo de texto con interferencias entre las dos lenguas cooficiales.

Estimada Rubén:

Soy una estudiante que esta en 4a de ESO, en la clase de Lengua hem llegit el teu comunicat i me a paregut molt bé com el has escrit perquè se podía entender molt bé els matius dels quals te'n vas a Andorra. Ja e vist que també parlaves dels medis i de la que te diem, de que criticarem i en la meua opinió no tendríem perquè dirte coses quan no sabem els matius pels quals te'n vas a Andorra.

També eres estic d'acord en tu en el tema de que la teua privacitat perquè per la que has dit de no pugue ara a l'hora el pa que entendre que tens molts de feys i si te veuen per el correu valdrien feys faltar en tu i la meua segure es que te requirerem aja en raigues. Per això te dic que estic d'acord en tu de tenir una persona de confiança per anar a comprar la que te faga falta i no mudem res a qualsevol altra persona.

Finalmente quiera saber, quanta tiempo has tardado en escribir el texto, si te a costado ordenar todas las ideas, si ahora que la casa se a calmado te sienten mejor porque no estas exaltant tot el rato que parlen de tu a totes l'hores. Tens una manera de expressar-te molt bona, es sap com expressar-te molt bé, me he enterat de la que volies dir i sabretat espera que allí estigues millor.

Anexo VII: Seguimiento de la progresión del alumnado

Desglose del texto 1

18 Estudiantes		Cocinar con microondas						
Modo Grupo		Adecuación 18/06	Cohesión y coherencia 18/06	Gramática 18/06	Ortografía 18/06	Puntuación 18/06	Selección léxica	Nota
Andrés	1	1.5	1	1	-1	0	0	3.75
Avram	2	2	1.5	1	-1.7	0.25	0	3.05
César	3	1	1	1.5	-1.8	0	0	1.7
David	4	1.5	2.2	1.25	-1.5	0.25	0.5	4.2
Hanae	5	2	2	2	-1.2	0.75	0.5	6.05
Juan Antonio	6	1.5	1	1	-2	0.25	0	1.5
Kenny	7	1.5	1.5	1.25	-1.25	0.5	0.5	4
Khadija	8	1	1.5	1	-1.35	0	0	2.15
Laia	9	2	1	1	-1.75	0.5	0.5	3.25
Malena	10	2	2	2	-0.2	0.75	1	7.55
Mireia	11	2	1.4	1.75	-1.2	0.75	0	4.7
Mohammed	12	2	1	1.25	-1.1	0.25	0.5	3.9
Nadia	13	1.5	1.4	2	-1.3	0.25	0	3.85
Nihad	14	3	2.2	2	-1	0.5	0.5	7.2
Nohaila	15	2	1.4	1.25	-1.6	0.25	0.5	3.8
Núria	16	2	2	1.5	-0.75	0.5	0.5	5.75
Paula	17	2.5	2.5	2	-0.25	1	0.5	8
Àlex	18	1.5	1.2	1	1.3	0.5	0	3
+		1.81/15 Media	1.54/12 Media	1.43/12 Media	-1.09/33 Media	0.40/12 Media	0.31 Media	4.30 Media

Desglose del texto 2

Youtubers a Andorra							
	Adecuación 18/06	Cohesión y coherencia 18/06	Gramática 18/06	Ortografía 18/06	Puntuación 18/06	Selección léxica	Nota
	2	1.5	1	-0.7	0.5	0.5	4.8
	2	2	2	-1.2	0.75	0.5	6.05
	1.5	1	1	-1.5	0	0.5	2.5
	1.75	2	1.5	-1	0.75	1	6
	2.5	3	2	-1	1	0.5	8
	1	2	0.5	-1.5	0.5	0.5	3
	1.5	2	2	-1	1	1	6.5
	1.5	1.5	1.5	-1	0.5	0	3
	2.5	2	1.5	-1.5	0.5	1	5
	2.5	3	2	-0.5	0.5	0.5	8
	2.5	2	2	-1.1	0.5	0.5	6.4
	2.5	2	1.5	-1	0.75	1	6.75
	2	2	2	-1.2	0.5	1	6.3
	3	3	2	0.75	0.5	0.5	8.25
	2	2	1.5	-1.2	0.5	0.5	5.3
	2.5	3	1.5	-0.6	0.75	1	8.15
	3	3	2	-0.4	0.75	0.5	8.85
	2	2	1.5	-1.1	0.5	0.5	5.4
...	2.12/15 Media	2.17/12 Media	1.61/12 Media	-0.93/33 Media	0.60/12 Media	0.64 Media	6.01 Media

Desglose del texto 3

Contestando al Rubius							
	Adecuación 18/06	Cohesión y coherencia 18/06	Gramática 18/06	Ortografía 18/06	Puntuación 18/06	Selección léxica	Nota
	2.5	1.5	2	-0.5	0.25	0.5	6.25
	2.5	3	2	1	0.5	0.5	7.5
	1.5	2	2	-1,7	0	0	4.3
	2.5	2.5	2	-0.75	0.75	0.5	7.8
	3	3	2	-0.75	0.75	0.75	8.75
	2.5	2.5	1.5	-1	0.5	0.5	6.5
	3	3	2	0.5	0.75	1	8.85
	1	2	1	-0.9	0.75	0	3.85
	2.5	3	2	-1.5	0.75	0.75	7.5
	2.5	3	2	-0.45	1	1	9.55
	3	3	2	-0.3	0.75	0	8.95
	2.5	2.5	1.5	-0.6	0.5	1	7.6
	2.5	2.5	2	-1	0.5	0.5	7
	2.75	3	2	-0.75	1	0.5	8.75
	2.5	2.5	2	0.5	0.5	0.5	7.5
	2.75	3	2	-0.25	0.75	0.75	9
	2.75	3	2	-0.4	0.75	1	9.1
	2.5	2.5	2	0.5	1	0.75	8.25
...	2.49/15 Media	2.64/12 Media	1.89/12 Media	-0.43/33 Media	0.65/12 Media	0.58 Media	7.61 Media

Progresión general

18 Estudiantes		Cocinar con microondas							Youtubers a Andorra							Contestando al Rubius							
Modo Grupo		Adequación 15/04	Cobertura y comunidad 15/04	Gramática 15/04	Ortografía 15/04	Puntuación 15/04	Selección 15/04	Nota	Adequación 15/04	Cobertura y comunidad 15/04	Gramática 15/04	Ortografía 15/04	Puntuación 15/04	Selección 15/04	Nota	Adequación 15/04	Cobertura y comunidad 15/04	Gramática 15/04	Ortografía 15/04	Puntuación 15/04	Selección 15/04	Nota	
Andrés	1	1.5	1	1	-1	0	0	3.75	2	1.5	1	-0.7	0.5	0.5	4.8	2.5	1.5	2	-0.5	0.25	0.5	0.5	6.25
Avram	2	2	1.5	1	-1.7	0.25	0	3.05	2	2	2	-1.2	0.75	0.5	6.05	2.5	3	2	1	0.5	0.5	0.5	7.5
César	3	1	1	1.5	-1.8	0	0	1.7	1.5	1	1	-1.5	0	0.5	2.5	1.5	2	2	-1.7	0	0	0	4.3
David	4	1.5	2.2	1.25	-1.5	0.25	0.5	4.2	1.75	2	1.5	-1	0.75	1	6	2.5	2.5	2	-0.75	0.75	0.5	0.5	7.8
Hanae	5	2	2	2	-1.2	0.75	0.5	6.05	2.5	3	2	-1	1	0.5	8	3	3	2	-0.75	0.75	0.75	0.75	8.75
Juan Antonio	6	1.5	1	1	-2	0.25	0	1.5	1	2	0.5	-1.5	0.5	0.5	3	2.5	2.5	1.5	-1	0.5	0.5	0.5	6.5
Kenny	7	1.5	1.5	1.25	-1.25	0.5	0.5	4	1.5	2	2	-1	1	1	6.5	3	3	2	0.5	0.75	1	0.75	8.85
Khadija	8	1	1.5	1	-1.35	0	0	2.15	1.5	1.5	1.5	-1	0.5	0	3	1	2	1	-0.9	0.75	0	0	3.85
Laia	9	2	1	1	-1.75	0.5	0.5	3.25	2.5	2	1.5	-1.5	0.5	1	5	2.5	3	2	-1.5	0.75	0.75	0.75	7.5
Malena	10	2	2	2	-0.2	0.75	1	7.55	2.5	3	2	-0.5	0.5	0.5	8	2.5	3	2	-0.45	1	1	1	9.55
Mireia	11	2	1.4	1.75	-1.2	0.75	0	4.7	2.5	2	2	-1.1	0.5	0	6.4	3	3	2	-0.3	0.75	0	0	8.95
Mohammed	12	2	1	1.25	-1.1	0.25	0.5	3.9	2.5	2	1.5	-1	0.75	1	6.75	2.5	2.5	1.5	-0.6	0.5	1	1	7.6
Nadia	13	1.5	1.4	2	-1.3	0.25	0	3.85	2	2	2	-1.2	0.5	1	6.3	2.5	2.5	2	-1	0.5	0.5	0.5	7
Nihad	14	3	2.2	2	-1	0.5	0.5	7.2	3	3	2	0.75	0.5	0.5	8.25	2.75	3	2	-0.75	1	0.5	0.5	8.75
Nohalla	15	2	1.4	1.25	-1.6	0.25	0.5	3.8	2	2	1.5	-1.2	0.5	0.5	5.3	2.5	2.5	2	0.5	0.5	0.5	0.5	7.5
Núria	16	2	2	1.5	-0.75	0.5	0.5	5.75	2.5	3	1.5	-0.6	0.75	1	8.15	2.75	3	2	-0.25	0.75	0.75	0.75	9
Paula	17	2.5	2.5	2	-0.25	1	0.5	8	3	3	2	-0.4	0.75	0.5	8.85	2.75	3	2	-0.4	0.75	1	1	9.1
Alex	18	1.5	1.2	1	-1.3	0.5	0	3	2	2	1.5	-1.1	0.5	0.5	5.4	2.5	2.5	2	0.5	1	0.75	0.75	8.25
		1.81/15	1.54/12	1.43/12	-1.09/33	0.40/12	0.31	4.30	2.12/15	2.17/12	1.61/12	-0.93/33	0.60/12	0.61	6.01	2.49/15	2.64/12	1.89/12	-0.43/33	0.65/12	0.58	7.61	
		Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

Anexo IX: Textos finales

A)

Cervantes

- Estimado Ruben :

(Yo) me llamo Hanae y estudio en un instituto de la ciudad Vinaros. Te escribo por aquí para decirte lo mucho que me gusta tu contenido.

Es cierto que algunas cosas no las entiendo y no las veo, ya que no son de mis gustos, pero por como te expresas, las cosas de las que hablas, tu forma de ser... Me gusta ver tus videos.

Como bien sabes, soy una estudiante también, voy a decirte que este es mi último año en la ESO y, por ello, estoy en una etapa en la que no tengo muy clara lo que voy a hacer. A partir de esto, quería saber si recomendarías alguna carrera para estudiantes que no saben que hacer.

Muchas veces, he estado pensando en cómo personas como tú, tan conocidas, pueden expresarse tan bien y poder hablar delante de mucha gente, pero todo lo contrario, me encanta, porque en el fondo muchas personas desearían ser como tú y al no poder te tiran "hale." → Coloqui!

Bueno, esto es todo, sigue así.

Abrazos.

.Hanae, con más puntos

www.madridpapel.com

B)

24-3-2021.

Hola, Ruben;

Me llamo Mireia, tengo 16 años, vivo y estudio en Vinars. Estudio en el IES JOSE VILAPLANA, estoy cursando 4.º de ESO.

Oración
pública

Hemos leído tu comunicado en clase, yo te quiero decir que lo que has escrito me parece muy correcto. Entiendo tu postura como youtuber, porque ser youtuber famoso no es fácil, no entiendo cómo los haters te quieren hacer daño, porque yo personalmente no te conozco, pero tienes que ser una gran persona y un ejemplo a seguir de muchos de tus fans. -

Por una parte, no entiendo la polémica que se ha formado, pero por otra parte, te entiendo porque ser un youtuber famoso no es fácil: que te pidan fotos, autógrafos, etc... → Escoge, no pueden ir juntos

Es cierto que siendo tan famoso no puedas ni salir a la calle, ni a comprar el pan. Si te has ido a Andorra será para mejorar tu vida, espero de corazón que te vaya muy bien.

Finalmente, te deseo lo mejor y que si te has ido a Andorra, sea por tu bien y por el bien de todos.

C)

Sobre la controversia

Buenas Rubén;

Soy un estudiante de secundaria y he leído tu declaración. Me gustaría contar lo que siento sobre tus palabras a la vez como veo la situación.

Desde hace mucho tiempo, he sabido sobre ese joven alegre e infantil que parecías. No puedo comprender, cómo alguien que parecía tan acomodado en la vida, llegue a tener un enorme valor para confesarse correctamente ante todos.

Es de esperar ~~lo~~ que has tenido mucho tiempo para reflexionar y conocerte a ti mismo, todo dentro de ese aislamiento.

En mi punto de vista, vas ^{ca} a estar mucho mejor en otro país. No necesitas quedarte en una ansiedad por cómo te verán las personas. Ahora, todo puede mejorar y ~~podrás~~ calmar tu mente.

En mi conclusión, me parece bien cualquier decisión, si esta es fruto de tus propias reflexiones.

c)

Estimado Rubén:

Soy Paula, una estudiante de 4.^o de la ESO, ^{¿casi?}
Nos ha tocado dar nuestra opinión sobre el texto dando motivos y lo ocurrido con tu marcha a Andorra. Quiero decirte que lo que diga en este texto va a ser siempre desde el respeto de una seguidora.

Quiero comenzar ^{con} ~~señal~~ mi opinión de que te hayas ido. Está claro que desde una mentalidad lógica debes y tienes que hacer lo que alivante ^{te} haga feliz, y con más razón aún, por lo que por suerte o por desgracia has sufrido por tus fans.

Seguidamente, quiero ~~te comentar~~ comentar sobre las redes y los medios. "La envidia es demasiado mala" creo y pienso que se han aprovechado mucho de la situación, como dirías, nuestra generación "mucho clickbait" todo lo que social era falso.

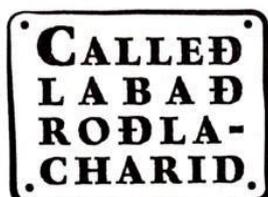
Finalmente, ¡un agradecimiento por todo lo que has hecho y gracias por tu contenido!

8. ANTOLOGÍA DE TEXTOS

Texto I:

Las abreviaturas y el origen de la ñ

Una lengua muy muy larga (2017:55-56) Lola Pons



La pregunta es: ¿Abreviar al escribir? Y q el txt resultnt qde +o-asi? Q os parece leer I capítulo d st libro n q s pierdan unas quâtas letras? Algunos dirían:

¡No se puede!

¡Abreviar palabras es el enemigo!

¡En mis tiempos esto no pasaba!

¡Pido antorchas!

Pero lo cierto es que en la escritura antigua se abreviaba muchísimo: formas de tratamiento (vuestra merced abreviado en V.M.), nasales (con un signo abreviativo sobre la vocal: cātaba era cantaba) o palabras como *que, para, señor, perdido, tierra, cristiano, persona, iglesia...* Todas eran comunes en su versión pequeña, llenas de curvas superiores que significaban que faltaba algo, que había que restituir letras.

Precisamente de esa tendencia a abreviar salió la letra ñ, que hoy se tiene por símbolo de la lengua española. El sonido de la ñ no existe en latín, se creó en los romances desde secuencias que tenían en latín NN, NI, O GN; ese sonido también se creó en catalán, que lo escribe con *ny*, en portugués *nh* o *gn* en francés. Como hemos dicho antes, con una lineta sobre una letra se añadía una consonante *n*. De esta forma, las abundantes palabras del latín

que tenían NN se abreviaban en los manuscritos medievales como ñ. Por ejemplo, la CANNA latina se escribía como caña en castellano.

Observe el lector en la imagen que abre este capítulo una placa antigua de la «CALLE DEL LABADERO DE LA CHARIDAD»; en ella hay algunas vocales que faltan, y eso aun siendo un signo público hecho para ser leído y entendido por todos los que supiesen leer. Antes, en documentación manuscrita muy cuidada, en impresos, tanto en los de ámbito privado como también en aquellos destinados a circular, se daban estos fenómenos, y no solo por la carestía de la tinta, el menor esfuerzo al escribir o el deseo de que una palabra cupiese en la línea. Existía una rutina gráfica y lectora habituada al uso de abreviaturas; es más, incluso había marcas de abreviación que no significaban abreviatura alguna, eran meros exornos gráficos asociados a una palabra. Esto de las abreviaturas técnicamente es conocido como *braquigrafía* y había tradiciones de escritura que insistían en prácticas braquigráficas que otras tradiciones solían escribir como desarrolladas. Por eso, quienes trabajan con textos antiguos y se ocupan de transcribirlos para que el lector actual los conozca deben enfrentarse al problema de cómo desarrollar las abreviaturas de su fuente.

¿Podemos abreviar hoy? Sí, en el móvil o al escribir rápidamente los apuntes. Pero no se puede (o no se debe) en los trabajos escritos ni en el correo formal, porque la rutina gráfica actual asocia la abreviatura a un registro escrito de inmediatez y poca elaboración. Escribir para otro abreviando no es hoy señal de escritura cuidada.

Lo curioso es que en un país donde nos castigamos continuamente por ser derrochadores, hemos construido el icono de la marca España a partir, justamente, de una abreviatura, la de la ñ.

Texto II:

En un principio no iba a pronunciarme sobre este tema. Tenía pensado quedarme callado y seguir viviendo mi vida. Mucha gente cercana a mí también me ha recomendado permanecer en silencio y esperar a que se calme un poco la marea. Otros me han aconsejado dar una respuesta oficial, contratando a un asesor de comunicación y enviársela a los medios. Pero viendo al punto al que ha llegado todo esto, he decidido escribir y publicar esto por mi cuenta. Al final, debido a que de lo que se está hablando es de mi vida, prefiero abordarlo yo mismo. [...] he sentido la necesidad de escribir una respuesta basada en la reflexión y la calma, y hablándolo con mi gente más cercana.

Lo único que os pido es que leáis este escrito hasta el final, y que no os quedéis en la mera superficie leyendo solo esos titulares llamativos que sacarán los medios de comunicación a posteriori.

Hace unos días anuncié a mi público la decisión de mudarme a Andorra. Normalmente, no suelo comentar muchas cosas de mi vida personal; mi trabajo ya es una ventana parcialmente abierta a mi vida, y por ello intento preservar mi privacidad y ser dueño de mi intimidad. Pero ese día, me sentía contento e ilusionado, y **cuando llevaba ya nueve horas de directo** me dije: “Ahora es el momento de contarlo”.

En resumen, dije lo siguiente: “Muchos ya sabéis a dónde voy. Casi todos mis amigos viven allí en la actualidad y en Madrid hay pocas cosas ya que me retengan”. Eso sí; **si fuera solo por ganar más dinero**, me hubiera mudado ahí hace muchos años”. Es cierto que en Madrid nunca me he sentido cómodo del todo. *Os lo he contado varias veces*: soy una persona que apenas sale de casa y que vive con las persianas bajadas todo el día, por miedo a que alguien me reconozca. *Y no digo esto para intentar dar pena ni nada por el estilo, ya que me he acostumbrado a vivir feliz en el aislamiento de mi habitación.* Pero ya van cinco mudanzas **mientras llevo siendo “youtuber”** y nunca puedo descansar tranquilo pensando que hay alguien ahí fuera esperándome u observándome. Hay cosas tan simples como bajar a comprar el pan o salir a dar un mero paseo que, *lo creáis o no*, me cuesta hacer si no es con la ayuda de alguien cercano a mí.

Como bien sabréis, las palabras “Andorra” y “Rubius” han sido trending topic durante varios días. Durante más de una semana, las opiniones sobre mi decisión de mudarme a otro país han llovido sin descanso. Primero empezó con mi público. A mis espectadores les ilusionó que me fuera a mudar, y una gran parte de estos apoyó mi decisión. Pasadas unas horas, un periódico online lanzó una noticia con el titular “Rubius se muda a Andorra para pagar menos impuestos”. Esa primera exclusiva en un medio online fue el pistoletazo de salida para el bombardeo de artículos, reportajes y columnas que aparecieron (*y siguen apareciendo*): “Rubius anuncia que se va a Andorra: Me hubiera ido hace muchos años”, “Cómo evitar evasiones como las de Rubius”, “El escándalo del Rubius” y muchas otras que habréis visto.

¿El denominador común de estas? Sacar de contexto lo que dije, buscar el click fácil y desde luego, la falta de contraste y de fuentes veraces.