



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La búsqueda del texto. Una propuesta de gamificación para mejorar la comprensión lectora a través de la tipología textual

The search for the text. A gamification proposal to improve reading comprehension through textual typology

Autora

Ángela Puyalto Granados

Director/es

Rubén Cristóbal Hornillos

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021

Resumen: El presente trabajo plantea la enseñanza de la comprensión lectora realizando un recorrido por las diversas tipologías textuales en el curso de 2º ESO. A través de la gamificación se detalla una propuesta innovadora que parte del entretenimiento y la motivación del alumnado realizando una analogía del proceso lector con la búsqueda del tesoro. Partimos para ello del diseño y la aplicación de actividades en grupos dedicando tiempo a la competencia lectora, estableciendo una serie de objetivos claros y estimulantes para el alumnado y siguiendo unas estrategias de comprensión para un conocimiento más profundo del texto. Posteriormente, se analiza la puesta en práctica en relación con la comprensión textual. La propuesta didáctica que se impartió sobre 71 alumnos y alumnas en El Pilar Maristas entre los meses de abril y mayo de 2021, pretende analizar las oportunidades de la gamificación como instrumento educativo para mejorar la comprensión lectora y la identificación de la tipología textual.

Palabras clave: comprensión lectora, tipologías textuales, gamificación.

Abstract: The present work raises the teaching of reading comprehension by making a journey through the various textual typologies in the course of 2nd ESO. Through gamification an innovative proposal is detailed that starts from the entertainment and motivation of the students, making an analogy of the reading process with the treasure hunt. For this, we start from the design and application of activities in groups, dedicating time to reading skills, establishing a series of clear and stimulating objectives for the students and following comprehension strategies for a deeper knowledge of the text. Subsequently, the implementation is analyzed in relation to textual comprehension. The didactic proposal that was taught to 71 students in El Pilar Maristas between the months of April and May 2021, aims to analyze the opportunities of gamification as an educational instrument to improve reading comprehension and the identification of the textual typology.

Keywords: reading comprehension, textual typologies, gamification.

ÍNDICE

1. Justificación.....	1
2. Estado de la cuestión.....	1
2.1. La comprensión y la competencia lectora.....	2
2.1.1. La comprensión lectora: definición.....	2
2.1.2. Proceso de la comprensión lectora.....	3
2.1.3. Modelo de comprensión lectora.....	7
2.1.4. La comprensión lectora en Secundaria.....	8
2.2. Los modos del discurso.....	10
2.2.1. La clasificación de los tipos de texto.....	10
2.2.2. Las tipologías textuales y su contribución en el diseño de la propuesta...	12
3. Diseño de la propuesta.....	15
3.1. Fundamentos metodológicos.....	15
3.2. Contexto del centro y del aula.....	17
3.3. Contribución a las competencias clave.....	19
3.3.1. Competencia en Comunicación Lingüística (CCL).....	19
3.3.2. Competencia Digital (CD).....	19
3.3.3. Competencia de Aprender a Aprender (CAA).....	19
3.3.4. Competencia de Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (CIEE)...	20
3.3.5. Competencia de Conciencia y Expresiones Culturales (CEC).....	20
3.4. Objetivos.....	20
3.5. Contenidos.....	23
3.6. Tabla relacional de todos los elementos.....	27
3.7. Metodología de la puesta en práctica.....	31
3.8. Proceso de evaluación.....	32
3.8.1. Realización de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.....	32
3.8.2. Criterios de calificación.....	34
3.8.3. Procedimientos e instrumentos de evaluación.....	35
3.9. Medidas de atención al alumnado ACNEAE.....	42
3.10. Materiales y recursos didácticos.....	44
3.11. Secuenciación de la propuesta.....	44
3.11.1. Primera sesión. Texto narrativo.....	46
3.11.2. Segunda sesión. Texto descriptivo.....	47

3.11.3. Tercera sesión. Texto dialogado.....	49
3.11.4. Cuarta sesión. Texto expositivo.....	49
3.11.5. Quinta sesión. Texto instructivo.....	50
4. Análisis de los resultados.....	51
4.1. Metodología de la investigación realizada.....	51
4.2. Aspectos destacados de cada sesión.....	53
4.3. Cuestionario de autoevaluación.....	54
4.4. Cuestionario de actuación docente.....	56
5. Discusiones sobre los resultados.....	57
5.1. Resultados obtenidos y esperados.....	58
5.2. Futuras líneas de investigación.....	59
6. Conclusión.....	60
7. Bibliografía.....	62
8. Anexos.....	65

1. Justificación

La presente propuesta didáctica tiene como propósito trabajar la comprensión lectora abordando los contenidos referidos a las tipologías textuales de una manera llamativa para el alumnado como son los juegos. Esta idea ha servido como punto de partida para elaborar un proyecto y llevarlo a un aula de secundaria para después realizar un análisis de los resultados del alumnado y que se encuentre fundamentado en una teoría.

La idea surge a lo largo del primer periodo de prácticas que se dedicó a la observación en el que comprobé cómo el alumnado realizaba una lectura superficial y selectiva de los textos, cuya finalidad radicaba en contestar exclusivamente a las preguntas planteadas en el menor tiempo posible. Estas cuestiones me hicieron reflexionar acerca de la carencia que el alumnado podría tener tanto en un futuro profesional como en la vida cotidiana debido a la falta de comprensión ante la lectura y a la dificultad para diferenciar el tipo de texto ante el que se encuentran.

Una vez reconocida esta situación analicé el estado de la cuestión con el fin de observar investigaciones al respecto y llevé a cabo el diseño del proyecto consistente en la lectura de diversos tipos textuales y la posterior realización de actividades a través de la herramienta educativa de la gamificación.

2. Estado de la cuestión

Previamente a la descripción de la propuesta didáctica es imprescindible asentar las investigaciones en un marco teórico donde se detallan aspectos relacionados con el estudio de la comprensión y competencia lectora y los modos del discurso. Para ello voy a empezar haciendo un repaso de los términos de competencia y comprensión lectora que sirva como introducción del tema en cuestión. Posteriormente, se van a explicar los modelos y procesos realizados en la lectura, la comprensión lectora en la etapa de secundaria, la clasificación de los tipos de texto y su contribución en el desarrollo del proyecto.

2.1 La competencia lectora

El término de competencia lectora, puede ser abordado actualmente como algo complejo que alcanza grandes dimensiones. Una definición conocida sobre competencia lectora es la establecida por PISA: “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (OCDE, 2015, p.9). Se trata de una definición vinculada hacia un proyecto personal en el que se pretenden alcanzar sus objetivos, crecimiento de su conocimiento, etc.

La competencia lectora constituye una de las competencias básicas que se imparte en la educación a través del currículo puesto que uno de los principios fundamentales de la LOE LOMCE es concebir la educación como un aprendizaje permanente extendido a lo largo de toda la vida en el que se tienen que desarrollar todas las competencias con el fin de abarcar los conocimientos necesarios. Las competencias clave en el sistema educativo español, tal y como son enumeradas y descritas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero son Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales.

La comprensión lectora, que es materia de estudio en este Trabajo de Fin de Máster, se adscribe a la competencia clave encontrada en el currículo como competencia en comunicación lingüística, puesto que es la competencia que se trabaja principalmente en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Tal y como se observará en el diseño de la propuesta, no sólo se va a fomentar en la propuesta la competencia en comunicación lingüística, sino que se plantea también la incorporación de otras competencias clave en el diseño del proyecto.

No obstante, resulta necesario entender como semejantes los términos de competencia lectora y comprensión lectora que, didácticamente, presentan una diferencia entre ambas. Por una parte, la comprensión lectora es una de las cuatro destrezas básicas que consiste para Mata, Núñez y Rienda (2015) “en la capacidad que posee una persona para interpretar y analizar textos escritos” (p. 100). Mientras que, por otra parte, la competencia lectora destaca la funcionalidad, es decir, la capacidad “para utilizar lo leído en situaciones prácticas variadas y con fines también distintos” (p.100). Sin embargo,

ambas se encuentran entrelazadas, ya que la disposición de una implica directamente la posesión de la otra.

2.1.1 La comprensión lectora: definición

Teniendo en cuenta estas cuestiones introductorias acerca de la competencia y comprensión lectora, nos adentramos a definir este último concepto más profundamente. Lo cierto es que no existe una definición consensuada de comprensión lectora entre los autores, sin embargo, se entiende de forma general como un proceso que implica un esfuerzo cognitivo en el que se demandan las actividades mentales más exigentes, realizando una lectura adecuada o fragmentada del texto, según el grado en el que ocurra este proceso.

A lo largo de nuestra etapa educativa, aprendemos a leer para comprender lo que dice un texto escrito, en ese sentido, la comprensión lectora es definida por Johnson (Mata, Núñez y Rienda, 2015) como “un proceso complejo que incluye el uso consciente o inconsciente de varias estrategias, incluidas las de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar” (p. 100), donde es necesaria la puesta en práctica de una serie de estrategias de lectura para recomponer la información que se ha pretendido transmitir.

El concepto de la comprensión lectora ha experimentado una reconceptualización durante los últimos años, ya que se considera más allá de una decodificación de enunciados y se entiende por el conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en progresión que va desarrollando un individuo a lo largo de su vida (OECD, 2013). En ese sentido, ha habido numerosos cambios de investigación y perspectivas, pero uno de los cambios más importantes que se han llevado a cabo es en lo concerniente al nivel social, ya que es necesario contemplar cómo la sociedad en la que vivimos impone unas demandas que los lectores deben abarcar, y que requiere de la capacidad de comprender, reflexionar y analizar para poder ser de algún modo críticos ante la gran información a la que estamos expuestos.

En relación a esto, es necesario resaltar también las afirmaciones de Huaranga (2013): “La comprensión es la capacidad de comprender que los símbolos lingüísticos están basados no solo en el conocimiento del lenguaje por parte del que comprende sino también en su conocimiento general del mundo” (p.14) que da cuenta de la importancia

de conocer también el mundo para ser capaces de ser críticos reflexionando a la vez que leemos.

2.1.2 Proceso de la comprensión lectora

Una vez aproximado el concepto de comprensión lectora, es necesario identificar cuál es el proceso que se desarrolla durante la comprensión a través de los diferentes autores. Indudablemente, los investigadores coinciden en que en la lectura intervienen diversos procesos. En ese sentido, se ha considerado adecuado partir del estudio desarrollado por Alonso Tapia (2005), ya que se encuentran explícitas las diferentes fases que intervienen en el proceso para alcanzar la comprensión global del texto, a la vez que se realizan analogías con otros investigadores como son Kinstch, González Romero, Martín Vegas y Mata, Núñez y Rienda.

El primer paso pertenece a la identificación de patrones gráficos que forman las letras que hacen posible el reconocimiento del significado de las palabras, fijando la vista a través de pequeños saltos con el fin de extraer la información que interpretará nuestro “ordenador mental” (p.65). Se realiza a través de una primera lectura.

El segundo paso se corresponde con el reconocimiento del léxico en el que es necesaria la previa identificación de patrones gráficos para observar el significado de las palabras, pero es necesario además conocer un código para interpretar lo que se está leyendo, para lo que es imprescindible este paso. Es decir, el lector tiene que agrupar las palabras y relacionarlas de manera que vaya construyendo proposiciones. En esta fase se señala también la importancia del contexto como aspecto fundamental en el reconocimiento del significado: “El contexto no sólo posibilita reconocer el significado de las palabras conocidas con más rapidez, sino que, a menudo, permite inferir el significado de palabras que se desconocen” (Alonso Tapia, 2005, 69). Así pues, un lector que no sepa lo que significa una palabra puede llegar a inferir su significado a través del contexto.

El tercer paso consiste en la construcción e integración del significado de las frases a través de la integración del significado de las proposiciones que conforman el texto. Según observa Kintsch (1998): “el lector va construyendo el significado en ciclos en cada uno de los cuales corresponde una frase”, y el lector tiene la capacidad de conectar e integrar la representación que va construyendo en los diversos ciclos con la que ya había construido previamente.

A su vez, se hace necesario considerar también las reflexiones de otro autor que sigue la misma línea, González y Romero (2001): “El proceso de comprensión lectora implica, además, construir puentes cognitivos entre lo nuevo y lo conocido, ya que el lector, cuando lee, no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema” (p. 3). La comprensión, por lo tanto, no es simplemente cuestión de entender literalmente lo que se ha leído, implica también hacer inferencias. Para ello “no solo es necesario conocer el léxico y reconocer la estructura del código” sino que intervienen tareas de “identificación, asociación, relación, integración e interpretación global del texto”. De esta manera, pretende dar cuenta de la importancia de la comprensión en el proceso de lectura en tanto en cuanto que la lectura no se entiende únicamente como un proceso de decodificación de las letras o las palabras que aparecen en el texto, sino un proceso que conlleva inferencias personales acerca del significado del texto (Martín Vegas, 2009).

El último nivel se corresponde con la construcción de un modelo mental o modelo de situación que se corresponde con una interpretación personal del lector a la hora leer el texto, estableciendo una comprensión profunda del texto. Si bien es cierto que se pueden activar unas ideas u otras en la comprensión en función de la interpretación de las características del texto.

Por otra parte, Mata, Núñez y Rienda (2015) clasifican el proceso de comprensión lectora en diferentes niveles o tipos de comprensión que precisan el grado de eficacia de la misma, permitiendo determinar en qué fase se encuentra el lector. Para realizar una comprensión global del texto, es necesario que el lector pase por los tres tipos de comprensión. En el primer tipo se encuentra la comprensión literal entendida como la captación de lo que se dice en el texto de manera explícita, como un dato o un acontecimiento, es decir, reconocer los signos o decodificación de la escritura en una primera instancia. Solo se extrae la información que se observa sin necesidad de profundizar sobre los contenidos, ni llegar a interpretar el texto. El segundo tipo se corresponde con la comprensión interpretativa o inferencial del texto que consiste en extraer la información de un texto que no está explícita, sino que se puede inferir o deducir interpretando lo que no aparece en el texto, es decir, exige una comprensión más profunda, en la que, a través de un proceso inferencial, se acerca a la interpretación global del texto. En este tipo de comprensión es donde el alumnado aplica sus conocimientos previos del tema. Por último, el tercer tipo es la comprensión crítica o valorativa donde

se reflexiona y analiza lo que el lector hace de lo leído reconociendo la diferencia entre un hecho objetivo y subjetivo, la evaluación de lo leído, así como la crítica sobre lo apropiado o inapropiado.

El paso del proceso de lectura por los tres tipos (literal, inferencial y crítica) es fundamental para llevar a cabo una comprensión profunda del texto, por lo que se plantea en la presente propuesta una estrategia de lectura que consta de tres fases: una lectura en voz alta como aproximación al texto captando la información únicamente de forma explícita, una lectura individual comprensiva de manera que se extraiga la información implícita que se puede inferir del texto y una tercera lectura en grupo donde todos los miembros del grupo reflexionen sobre las cuestiones que aparecen de forma crítica y valorativa.

Lo cierto es que, a lo largo de la educación, sobre todo en Secundaria y Primaria, en muchas ocasiones la comprensión lectora se entiende por un proceso consistente en la lectura de un texto, es decir, los alumnos regularmente no distinguen entre leer un texto y comprender su filosofía o ideas básicas.

La comprensión total de un texto requiere primeramente la activación de los conocimientos previos, es decir, “requiere que el lector agregue información complementaria de su propio conocimiento, con el objeto de verter aquella información que no fue explicitada en el texto y hacerla coherente” (León, 2010, p. 4). En este punto, se podría incluir el desarrollo de vocabulario nuevo del texto que sea necesario y útil para su comprensión global. La activación del conocimiento previo es clave para la comprensión del texto, ya que entran en contacto los conocimientos de los que parten los alumnos y alumnas haciendo que sirvan de anclaje con los conocimientos nuevos, logrando así el desarrollo de la competencia aprender a aprender.

El siguiente paso para que un lector comprenda de manera profunda un texto es que entienda y reflexione sobre cada una de las ideas que intenta transmitir, ya que “leer es comprender”, pero también “leer es interactuar” (Martín Vegas, 2009, p. 116) en tanto en cuanto que la lectura es un proceso en el que intervienen los conocimientos previos, las estrategias implícitas... es decir, es importante que se interactúe con el texto para llegar a comprenderlo.

La lectura es un proceso continuo de interacción realizada entre el lector y el texto en el que el primero utiliza “estrategias, secuencias de actos que implican operaciones

cognitivas complejas- como observar, comprender, comparar” (Mata, Núñez y Rienda, 2015, p. 101), etc.

Alonso Tapia (2005) da cuenta de la relevancia de la interacción del lector con el texto, partiendo de unos conocimientos y expectativas, que se pueden observar en la siguiente definición de lectura:

Actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas (p. 64).

En la interacción entre el lector y el texto, hay aspectos que condicionan la comprensión. Por ejemplo, cada tipo de texto responde a un fin distinto, por lo que presenta rasgos retóricos y lingüísticos diferentes. En este sentido, “la variedad de las prácticas discursivas contemporáneas hace que la diversidad de textos y discursos sea difícil de sistematizar” (Mata, Núñez y Rienda, 2015). Los textos que se trabajan en el presente curso se corresponden con: narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo e instructivo, y cada uno “exige prácticas específicas para que puedan ser comprendidos y producidos, pues las propiedades textuales no funcionan lo mismo en cada uno”. No es lo mismo interpretar un texto narrativo que un texto descriptivo, sino que son necesarias las prácticas específicas exigidas para todos ellos (p. 104).

En el proceso de la comprensión lectora hay que considerar una serie de componentes principales vinculados al texto, como son el tipo de texto, el ámbito en que se usa y el dominio que posee el lector sobre él, la estructura que presenta el texto, la extensión y su adecuación a quién va dirigido, las características lingüísticas (registro, vocabulario...), la intención del autor explícita o implícita y el tema. (Mata, Núñez y Rienda, 2015).

2.1.3 Modelo de comprensión lectora

Las fases o niveles del proceso de comprensión lectora se determinan en función del autor, aunque en general siguen un patrón similar debido a la existencia de un consenso sobre las actividades que intervienen en el proceso de lectura. En cambio, no existe un acuerdo entre todos los autores sobre cómo se organizan los niveles. Como consecuencia, se diferencian los modelos de lectura que los investigadores han propuesto

en los últimos años, entre los que destacan el modelo ascendente, descendente e interactivo con el fin de explicar el proceso de la comprensión lectora.

En el modelo de procesamiento ascendente la información se extiende desde el reconocimiento visual de los signos y las letras hasta la interpretación total del texto, centrado en los niveles más básicos de comprensión.

En segundo lugar, el modelo descendente supone un modelo centrado en la interpretación del significado del texto de manera que se anticipan los conocimientos antes que la información gráfica.

Finalmente, el modelo más completo y consistente, en opinión de Cassany, Luna y Sanz (1994), es el modelo interactivo, que sostiene que la comprensión del texto se alcanza mediante la interrelación entre lo que el lector ya sabe o conoce y lo que entiende a través de la lectura. Lo que se pretende mostrar con este modelo es que el proceso de lectura comienza en el momento en el que el lector empieza a plantear sus expectativas acerca del texto y se vincula con la experiencia de lectura que tenemos a lo largo de nuestra vida, así como con el dominio del sistema de lengua que ya se ha alcanzado. Los conocimientos del tema se encuentran en “el almacén de la MLP”, es decir, en el almacén de la memoria a largo plazo, que consiste en la experiencia de lectura acumulada a lo largo de nuestra vida (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Ahí es donde se produce el verdadero proceso de comprensión, en la interacción entre lo que ya se conoce y lo nuevo que aporta el texto.

2.1.4 La comprensión lectora en Secundaria

La Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) tiene como objetivo la contribución al desarrollo de los bloques de contenidos, entre ellos: leer y escribir, que es el que nos afecta fundamentalmente en el presente trabajo. En ese sentido, los contenidos curriculares mencionados para esta etapa educativa, aluden, de manera más específica, a la comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos cercanos a la experiencia propia del alumnado. Se trata de que el alumno comprenda todos los tipos de textos en diversos soportes y fuentes de información tecnológica. También se hace necesario el mantenimiento de una actitud reflexiva y crítica respecto a la información disponible, a la comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado.

Un motivo fundamental de la escasa competencia lectora en el alumnado se debe a la metodología empleada en la enseñanza inicial de la lectura, que tiene como objetivo básico el dominio mecánico del código escrito, es decir, deletrear o silabear, entre otros, en lugar de buscarle un sentido a los textos. La práctica realizada en clase se ha llevado a cabo a lo largo de los años desde la perspectiva de entrenamiento por repetición a través de los métodos de predominio de la sílaba, etc. Sin embargo, “es requisito para poder entender lo leído el conocimiento del código escrito, saber decodificar y lograr una cierta fluidez que permita la comprensión” (Mata, Núñez y Rienda, 2015, p.108). Por lo que se considera interesante la puesta en práctica de la presente propuesta en el curso de 2º de la ESO con el fin de comenzar a trabajar en mayor medida la comprensión lectora en los cursos iniciales de secundaria, empleando a su vez un planteamiento atractivo y que pretende ahondar en la búsqueda de la comprensión y el sentido de los textos.

Es interesante mencionar que en el debate educativo ha estado y estará siempre presente la necesidad de intervenir sobre el aprendizaje y la comprensión lectora desde las etapas educativas iniciales con la finalidad de facilitar posteriormente el aprendizaje de contenidos disciplinares (Peralbo y otros, 2009), ya que es importante fomentar la comprensión en la lectura desde edades tempranas para mejorar el rendimiento académico en las etapas posteriores.

Las actividades realizadas en clase, en ese sentido, han de estar orientadas desde el comienzo al descubrimiento y la construcción de significados y, especialmente, a la motivación del alumnado animándole a mejorar la decodificación para que él solo pueda acceder a la información que esconden los textos escritos que tiene a mano a su alrededor continuamente. A partir de aquí, la meta se traza para que los alumnos y alumnas asciendan a lo largo del periodo escolar (Mata, Núñez y Rienda, 2015).

Siguiendo esa línea, Cooper (1990) parte de la idea de que para que los alumnos adquieran procesos y habilidades de comprensión en el proceso de aprendizaje es preciso enseñarles de manera sistemática a ponerlos en práctica. Por lo tanto, en lugar de hacer preguntas sobre cuál es la idea principal, el cometido del profesor debería ser ejemplificar a los alumnos sobre cómo deben poner en práctica los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión a través del modelado. Es decir, cuando los alumnos comienzan a usar las habilidades antes aprendidas, debemos enseñarles a usarlas en diferentes tipologías y estructuras textuales. Si bien es cierto debemos conocer los

diferentes modelos de clasificación de los tipos de texto, tal y como veremos en el punto siguiente.

Dado que las distintas materias curriculares van a emplear distintos tipos de textos, el programa debería enseñar a aplicar los procesos de comprensión en cada uno de ellos.

2.2 Los modos de discurso

2.2.1 La clasificación de los tipos de texto

El sistema lingüístico ha sido objeto de estudio durante décadas, pero no es hasta finales de los años 60 cuando comienza a abordarse el texto como unidad específica de estudio y, con este, surge la necesidad de clasificar la gran cantidad de textos variados con los que un hablante se topa en su día a día. La necesidad de una explicación sobre la naturaleza de los textos supone una organización de los tipos de texto con la finalidad de clasificarlos y construir una tipología. Indudablemente, la construcción de una tipología que tenga en cuenta todos los aspectos ha suscitado numerosas propuestas con el paso del tiempo y, actualmente, es una tarea compleja que se encuentra lejos de una clasificación consensuada entre todos los investigadores. Pero es necesario para abordar estas cuestiones observar el concepto de texto definido por el Marco Común de Referencia (MCER, 2002): “cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (p.95).

Por otra parte, existen una serie de regularidades que se pueden observar respecto a la organización del texto que expone Van Dijk (1980) a través de dos tipos de estructuras: la macroestructura, referida a la organización global del contenido del texto, que aporta coherencia textual; y la superestructura, entendida como la estructura formal que representa la distribución de los contenidos en función del orden variando según el tipo textual. Después, a nivel oracional, la estructuración de los elementos se realiza a través de la microestructura, que corresponde a la coherencia entre las oraciones.

La construcción del significado total del texto se ve influida por el conocimiento del modo en el que los textos pueden estar organizados, es decir, de la estructura textual de estos (Alonso Tapia, 2005, p.75). El proceso de estructuración de los textos plantea

especial dificultad para los alumnos y alumnas. A pesar de ser la estructura dominante: “la estructura narrativa, que es la primera que los sujetos suelen dominar, y, por otra, existen estructuras básicas de tipo expositivo –descripción y enumeración; clasificación, comparación y contraste; secuencia o procedimiento; causa efecto, problema-solución; y argumentación” (Alonso Tapia, 2005, p.75), los autores continuamente subordinan la estructura y la entremezclan, creando una difícil comprensión de los estudiantes. Sin embargo, son ellos mismos quienes descubren la forma organizativa de los textos a través del conocimiento aportado en clase hasta que construyen el significado global de todo el texto.

Los intentos de clasificación de los textos han seguido pautas muy diferentes entre los estudiosos, pero de entre la gran variedad de modelos propuestos se considera fundamental el modelo de Werlich (1979), que pretende clasificar los tipos de texto en función de aspectos contextuales. Este autor hace la siguiente clasificación, primero: texto narrativo, que está relacionado con la percepción de los hechos y los cambios en el tiempo, transmitiendo acontecimientos vividos. En segundo lugar, el texto descriptivo, ligado a la percepción de los hechos que ocurren y cambios en el espacio, describiendo lugares, personas y sucesos. En tercer lugar, el texto expositivo, que está asociado a la síntesis de ideas y representaciones conceptuales. Lo que establece el texto expositivo es la clasificación, explicación y definición de conceptos. Después, el texto argumentativo, que se encuentra vinculado a las relaciones entre las ideas y los conceptos en los que el hablante expone una opinión o idea o rebate un argumento. En cuarto y último lugar, el texto instructivo, relacionado con las indicaciones de una secuencia, así como la prevención de una conducta posterior. Se pretende con este texto provocar un comportamiento determinado en el lector aconsejando, advirtiendo, obligando, etc.

Este autor, por lo tanto, propone una tipología basada en las estructuras cognitivas que combinan la dimensión cognitiva en cuanto a los modos de abordar la realidad con la lingüística respecto a los modos de representar la realidad reconociendo como tipos textuales básicos los mencionados (Alexopoulou, 2011).

Por otro lado, de entre los modelos planteados a lo largo de los años y partiendo de la propuesta de Werlich, así como del esquema de superestructura de Van Dijk, destacan también los modelos tipológicos propuestos por Adam (1992) que insiste en el carácter heterogéneo de casi todos los textos concibiendo el texto como un conjunto de secuencias diferentes que se van alternando entre sí. Este autor propone cinco secuencias,

coincidiendo en cuatro de ellas con el modelo propuesto por Werlich: las secuencia descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y dialogal. En cambio, a pesar de la diversidad de la secuencia de los textos, se encuentra para este autor una secuencia dominante y otra secundaria, que permite que se identifique una que sobresale en el texto, pero que integre otras secuencias diferentes, clasificándose por ejemplo como texto argumentativo- expositivo.

Van Dijk, como ya se ha mencionado, sostiene que la organización de los textos favorece la definición de las tipologías textuales, ya que determina la existencia de un vínculo entre la superestructura de los textos y la concreción de las tipologías textuales. En ese sentido, es importante mencionar cómo los estudiantes retienen mayor información y comprenden en gran medida el texto, cuando se encuentra más definida la estructura, por lo que el conocimiento total de cada tipo de texto supone una mayor comprensión del mismo.

2.2.2 Las tipologías textuales y su contribución en el diseño del proyecto

Al mismo tiempo que se establecen estudios, como se ha observado en los apartados anteriores, donde se fijan teorías y modelos del proceso de la comprensión lectora que dan cuenta de la enseñanza de la lectura y de la comprensión textos, así como las propuestas teóricas de organización textual, también existen investigaciones que compaginan la parte teórica con otra parte didáctica en la que se establecen cuestiones relacionadas con estos aspectos y que se desarrollan a lo largo del presente apartado.

La propuesta en cuestión tiene como objetivo fundamental fomentar el uso de la lengua dentro del aula tanto de manera oral en grupos, como de manera escrita haciendo uso de las diferentes tipologías textuales. En ese sentido, cuando se trabajan las tipologías textuales en un aula de secundaria, no se debe hacer hincapié únicamente en las diferencias existentes entre un tipo de texto u otro desde una perspectiva teórica, sino que se debe de tratar que los alumnos y alumnas sean capaces de comunicarse en diferentes situaciones y contextos expresándose en diversas formas discursivas.

La enseñanza de la lengua tiene que enfocarse principalmente en capacitar al alumnado para comunicarse, siendo la clase de lengua fundamentalmente una clase de comunicación, según destacan autores como Mendoza Fillola (2012). Desde el momento en el que no son necesarias únicamente las palabras aisladas u oraciones sueltas para llevar a cabo la comunicación con los demás, sino de unidades mayores de manera que

cobren un sentido, “el leer y el escuchar serán comprender esas unidades mayores a las que llamamos texto o discurso” (p. 475). Si bien es cierto que no todos los textos que se producen son idénticos, sino que presentan estructuras claramente diferenciadas. La comprensión de un discurso se debe realizar entendiéndose este “como tal tipo de discurso” (p.475), es decir, cuando nos encontremos un texto narrativo se observa un texto en el que se cuentan una serie de sucesos; el texto expositivo aparece como un texto presentador de información, etc. Tal y como plantea este autor, comprender un texto es tomar conciencia de la estructura textual que presenta en relación a otro, por lo que el lector presenta una actitud u otra en función del texto ante el que se encuentre. De esta manera, se debe utilizar el molde adecuado según la intención comunicativa a la hora de escribir un texto.

Desde la Didáctica de la Lengua se ha reclamado una estructuración de las tipologías textuales, ya que la base de la que parten los conocimientos que conforman la competencia comunicativa deben ser los modelos textuales (Bochiche, 2016). Zayas expresa cómo cuando estamos hablando o escribiendo realizamos numerosas actividades en diferentes ámbitos y en los que realizamos diferentes papeles a los interlocutores. Así mismo, se utilizan para estos actos verbales múltiples modelos textuales que se encuentran disponibles en nuestro entorno cultural. Como consecuencia, la enseñanza de la lengua centrada en el enfoque comunicativo tiene que basarse en estos modelos textuales para facilitar a los estudiantes la entrada a ellos. Para ello y tal y como se va a observar a lo largo de la propuesta didáctica, la labor de enseñanza de la escritura de textos tiene que plantearse de manera que se enseñe a narrar, a informar y a argumentar, es decir, que aborde todas las tipologías (Bochiche, 2016). En torno a estas cuestiones se considera fundamental centrar las tareas didácticas propuestas en el análisis o comprensión y en la producción de los diferentes textos.

Por otra parte, el conocimiento de las reglas de empleo de la lengua en tanto en cuanto que estas se utilicen en circunstancias sociales adecuadas, es decir, conociéndose el mensaje que se pretende transmitir, a quién va dirigido y la manera de decirlo en función de una situación comunicativa u otra, permite la adquisición de la competencia comunicativa global (Alexopoulou, 2011), que es una de las competencias perseguidas en la propuesta. Para Mendoza Fillola (2012) en las viejas didácticas, se establecía la distinción de la didáctica que atendía al objeto de la enseñanza, es decir, a la materia que se trataba (denominada especial) y la didáctica que tendría en cuenta al destinatario en la

práctica docente (denominada diferencial). En cambio, en el “qué se va a enseñar” siempre debe ir implícito el “a quién se va a enseñar” (p. 478), por lo que ambas didácticas no se encuentran separadas. Es decir, depende del curso al que se lleve a cabo se condicionará el contenido de la puesta en práctica.

Los criterios para la secuenciación de actividades vienen dados tanto por la dificultad propia de cada tipo de texto y por las características esenciales del alumno al que vaya dirigido (Mendoza Fillola, 2012). Para ello, hay que fijarse en el currículo que marca claramente el orden en el que se den trabajar los contenidos en función del curso correspondiente. En este caso, no seguimos la clasificación de Adam o Werlich propuestas anteriormente, sino que nos vamos a ajustar al currículo oficial de Aragón debidamente llevando al segundo curso de secundaria los siguientes textos: narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo e instructivo.

Se hace necesaria para ello, la enseñanza en el aula de actividades que desarrollen la práctica discursiva, por ejemplo, el reconocimiento del tipo de texto y el género discursivo ante el que se encuentra, la observación de los factores extralingüísticos que rodean el evento comunicativo, el análisis de los planos que se corresponden con la organización del texto: la estructura formal, el contenido semántico, etc. De esta manera, lo que sucede es que los textos que son objeto de análisis se transforman en modelos para producir los textos de los propios alumnos (Alexopoulou, 2011). Por lo que a lo largo de la propuesta se parte siempre de unos modelos previos para que los alumnos sepan identificar el tipo de texto ante el que se encuentran, sus características propias y los elementos lingüísticos.

Alonso Tapia y Carriedo López (1996) exponen de forma didáctica un aspecto que a muchos autores les ha llamado la atención y han explicitado de manera teórica que consiste en la identificación de la organización de las ideas del texto a partir de sus características estructurales. Se propone para ello según estos autores la ayuda del docente con el fin de que los alumnos y las alumnas sean conscientes de diferentes aspectos: la presencia de la organización en los textos y su forma de organización, las características y los elementos sintácticos y semánticos que facilitan su identificación.

Para estas cuestiones, al tratarse del curso de 2º de la E.S.O la intención llevada a cabo no ha consistido tanto en las formas de estructuración retóricas que planteaban estos autores, sino en el estudio y conocimiento de los rasgos característicos de los diferentes

tipos de texto aplicados durante el proceso de comprensión de lectura. Asimismo, uno de los cometidos de los docentes en cuanto a la enseñanza de la lengua es dotar a los alumnos y alumnas para emplearla adecuadamente, o para comprender y elaborar textos de diferentes tipos.

3. Diseño de la propuesta

3.1 Fundamentos metodológicos:

Con la finalidad de comprender el concepto de gamificación, se ha considerado necesario aportar algunas cuestiones teóricas. Tal y como afirma Marín Santiago (2018), la pionera de la gamificación fue Mary Poppins a través de un fragmento de una canción que se llevaba a cabo en una escena cuando Mary Poppins quería convencer a los hermanos Banks de que recoger la habitación también podría considerarse como algo entretenido.

El concepto de gamificación fue propuesto en el año 2003 por el programador informático y periodista de investigación histórica Nick Pelling, entendido como un término que engloba el concepto del videojuego aplicado a aparatos electrónicos, móviles, etc. En cambio, en el año 2010 comenzó a ganar peso interpretándose como una herramienta empleada para desarrollar, estimular y motivar el comportamiento. Es decir, ya era considerado meramente como un aparato, sino que se vinculaba estrechamente con las conductas. Sin embargo, son Baque y Marcillo (2020) en su libro, quienes consideran el empleo de la gamificación como un modo muy adecuado de incrementar los aspectos de concentración, esfuerzo y motivación en el ámbito educativo, basándose en la competencia sana, el reconocimiento de los logros, la colaboración y el resto de potencialidades que se establecen en el proceso educativo. Esta metodología, por tanto, se ha asociado con la utilización de tecnologías lúdicas y videojuegos para las prácticas educativas.

Por otra parte, estos mismos autores consideran que el uso de gamificación no debe considerarse como algo superficial, sino que implica compromiso y tener autonomía, desarrollándose, de esta manera, el aprendizaje significativo. Lo cierto es que guía a la educación a un entorno motivacional alejando estrictamente el fracaso.

En ese sentido, es necesario tener también en cuenta la idea de que la gamificación no debe considerarse como una recompensa o una puntuación de las acciones educativas desarrolladas, sino que debe entenderse “como una poderosa herramienta de conexión y motivación. Conexión entre el docente, el alumno, la materia y el entorno” (Ardila-Muñoz, 2019). Las actividades, por lo tanto, lo que hacen es considerar disfrutable la adquisición de los conocimientos, en tanto en cuanto que el proceso de aprendizaje se entiende como un entretenimiento. La finalidad con esta metodología es que los estudiantes queden atrapados en su proceso formativo, evitando el carácter sancionador ante la equivocación y que la recompensa se obtiene mediante la perseverancia y la realimentación de las actividades gamificadas, ya que se puede volver a intentar las veces que se desee. (Ardila-Muñoz, 2019).

Tal y como afirman en su propuesta Molina y Santiago (2016) el niño no aprende únicamente conceptos a través del juego, sino que este último “es una fuente para el fomento de la cooperación, un método para crear compañerismo en el ámbito escolar, mediante él aprenden a respetar reglas y realizar juegos es sinónimo de crear la situación idónea para trabajar la inteligencia emocional y social” (p.540). La gamificación, por lo tanto, ayuda también a fomentar la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, y la confianza, que son los ingredientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje cooperativo. Si bien es cierto que el aprendizaje cooperativo consiste en superar una prueba en equipo, la gamificación podría entenderse como una herramienta de cohesión grupal en dicho aprendizaje (Mirón González, 2020).

El aprendizaje cooperativo, por tanto, es una metodología que también se ha llevado a cabo en la presente propuesta didáctica, ya que el alumnado ha trabajado en pequeños grupos a lo largo de cada una de las sesiones de manera cohesionada resolviendo las actividades planteadas. Esta metodología educativa lo que permite al alumnado es trabajar de manera independiente, asumiendo las responsabilidades que conlleva en su propio proceso de aprendizaje.

Así mismo, otra de las ventajas del aprendizaje cooperativo consiste en la facilitación del desarrollo de la habilidad para escribir con claridad y de manera ordenada, ya que este método de trabajo permite a los alumnos y alumnas la oportunidad de escribir “para una audiencia que habla su mismo lenguaje” (Domingo, 2008, p. 235). Es decir, los alumnos y alumnas se sienten más cómodos dirigiéndose a estudiantes de la misma edad, lo que supone el desarrollo de la creatividad en la escritura.

Por otra parte, la metodología empleada, aunque en menor medida, se basa también en el enfoque comunicativo y la pedagogía textual, que no deja de ser enfoque comunicativo. La pedagogía textual establece cómo la oración ya no es lo más relevante, sino la unidad comunicativa completa, que se corresponde con el texto. Tal y como asegura la pedagogía textual se muestra como una necesidad de adaptar el aprendizaje experimentado en la escuela, concretamente en la asignatura de Lengua y Literatura, con las diferentes situaciones comunicativas ante las que los alumnos se enfrentan en su día a día. Por lo tanto, “la finalidad de la misma es proporcionar a los alumnos los diferentes tipos de discurso (tipología textual) que necesitará dominar para enfrentarse a su vida social y profesional” (Puyol- Berce, 1994, p.12).

3.2 Contexto del centro y del aula

La presente propuesta didáctica se llevó a cabo para el 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria en los tres grupos (A, B y C) en el colegio El Pilar Maristas. Aunque podría replicarse en otros contextos dentro del marco de Secundaria, modificando los textos seleccionados y graduando el nivel de dificultad de acuerdo con el curso.

Con esta propuesta didáctica se pretende conseguir una aproximación de los estudiantes hacia la comprensión de las tipologías textuales que, tal y como afirma la programación del departamento de Lengua y Literatura, es el primer contacto en mayor profundidad que presenta el alumnado con la comprensión de los tipos de textos más allá de un breve acercamiento en el curso anterior de 1º de la E.S.O.

El Pilar Maristas, es un centro en régimen de concierto situado en la calle de Rafael Alberti, 5 de la provincia de Zaragoza, localizado en la Comunidad Autónoma de Aragón. El colegio se halla bien situado en un barrio llamado Actur, de creación no muy reciente, aunque bastante rejuvenecido y variado. Por ello, la mayor parte de la población, a razón del 68%, la constituyen familias cuya edad media oscila entre los 30 y 45 años. En cuanto al nivel socioeconómico de las familias es medio-alto lo que favorece el alto grado de implicación en la evolución de los alumnos y alumnas, participando en múltiples actividades y acudiendo a las reuniones propuestas. De ahí el alto compromiso también por parte del alumnado en las actividades que se van a llevar a cabo en la presente propuesta didáctica.

Por otra parte, el barrio cuenta con un porcentaje de población inmigrante no muy elevado (8,2%), a pesar de que se ha incrementado durante los últimos años. Dicha población proviene de diferentes nacionalidades, tales como europeas (en mayor medida), latinoamericanas y orientales con un alto nivel de integración; a pesar de que algunos de ellos no dominan por completo el idioma.

En la formación integral de los alumnos y alumnas respecto al contexto educativo se acentúa el aprendizaje de segundos idiomas con un proyecto bilingüe del centro que abarca toda la educación, desde la entrada hasta la salida del colegio. El centro promueve el desarrollo del aspecto multicultural en el alumnado, en tanto en cuanto colabora con un programa de auxiliares de conversación del Gobierno de Aragón. Por otro lado, presenta un acuerdo con Cambridge English Examinations Platinum Centre y se ha incorporado también al Plan de Bilingüismo en Lenguas extranjeras de Aragón, potenciando, de esta manera, el idioma inglés en todas sus vertientes.

En cuanto a la contextualización del aula, la propuesta didáctica se llevó a cabo sobre 71 alumnos y alumnas de tres grupos de 2º de la E.S.O (A, B y C), cuya edad oscila entre 13 y 14 años entre principio y final de curso. Este hecho ha sido significativo respecto a la propuesta, ya que ha permitido que se pueda trabajar en grupo en los que se distribuían varios alumnos y alumnas en cada uno de ellos. Los alumnos del grupo C que están en PMAR no cursan esta asignatura porque tienen ámbito sociolingüístico. Por esa razón, para este curso el número de alumnos en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es inferior. Lo que sucede con el grupo A es que los alumnos que tienen una media baja en la asignatura, o bien que pueden presentar mayores problemas para superarla, cursan además una optativa denominada “Taller de Lengua”; siendo 6 alumnos de este grupo los que conforman dicho taller.

Por otra parte, el grupo de alumnos participa en asignaturas bilingües a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria. En lo que concierne concretamente a la materia de Lengua Castellana y literatura no hay ningún alumno repetidor en el curso.

Por último, el grupo cuenta con una alumna que presenta una leve discapacidad auditiva, pero que no presenta mayores problemas a la hora de llevar a cabo el proceso de aprendizaje por lo que no son necesarias adaptaciones curriculares significativas.

3.3 Contribución a la consecución de competencias clave

3.3.1 Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

La presente propuesta didáctica contribuye a través de los objetivos y contenidos (*ver puntos 3.4 y 3.5*) a la adquisición de determinadas competencias clave encontradas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura tiene como desarrollo “la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia” (Orden ECD/ 489/2016, de 16 de mayo, p. 12.909). En este sentido, la competencia se desarrolla en el presente trabajo en la contribución a la adquisición de determinados conocimientos orales y escritos que permitan elaborar textos con las diferentes tipologías a los alumnos y alumnas, a través de la lectura de los mismos y su posterior redacción en las actividades que se realizan. Además, se va a valorar de manera positiva el empleo de un vocabulario y una organización adecuada en la elaboración de los textos y la utilización de las características y los elementos lingüísticos del texto característico. La competencia en comunicación lingüística está vinculada ciertamente con la adquisición de otras competencias básicas.

3.3.2 Competencia digital (CD)

El uso de aplicaciones, páginas web y proyección digital en el aula presentan un gran peso en esta propuesta didáctica, ya que permite vincular los contenidos curriculares de las tipologías textuales con una temática que despierta un gran interés en el alumnado, como es el uso de la tecnología y el internet, así como de determinadas aplicaciones educativas, permitiendo, de esta manera, una gran motivación en la participación de los estudiantes.

3.3.3 Competencia de Aprender a Aprender (CAA)

La propuesta didáctica que se expone exige la motivación para aprender como método de aprendizaje, haciendo partícipe al alumnado de la importancia de su figura para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, ya que en la comprensión de texto se requiere la alta implicación del alumnado. Así pues, al ser un proceso de aprendizaje continuo, es necesario hacerles conscientes y orientarlos hacia el camino de una educación adecuada.

3.3.4 Competencia de sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (CIEE)

El presente trabajo contribuye a la adquisición de esta competencia en tanto en cuanto que la gamificación se lleva a cabo en pequeños grupos, permitiendo la interrelación con el resto de miembros, dialogando y respetando las ideas ajenas. Esto supone un progreso en la iniciativa personal de cada uno de los alumnos y alumnas que participan en las actividades.

3.3.5 Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC)

A través de las actividades de creación de textos, se ha contribuido a la adquisición de esta competencia, puesto que los alumnos se sienten motivados e interesados en la lectura, desarrollando la creatividad y descubriendo la importancia del proceso de creación.

3.4 Objetivos

La finalidad de la propuesta didáctica radica en que el alumnado alcance una comprensión profunda en la lectura trabajando las tipologías textuales, a la misma vez que se fomentan determinados elementos transversales como son la integración, la participación y la autonomía. Este supuesto se pretende alcanzar a través de una gamificación aportando determinadas puntuaciones a los alumnos y alumnas con el objetivo de que muestren interés y motivación por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, a la misma vez que se promueve la buena relación entre ellos, pues los grupos van a ir cambiando a lo largo de las sesiones.

Por lo tanto, la finalidad diseñada en la propuesta, que se comprobará a través de los criterios de evaluación, es que el alumnado sea capaz de comprender textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos e instructivos, a través de distintas actividades grupales haciendo uso, a su vez, de diversas aplicaciones educativas como son Kahoot, Canva o Mentimeter.

El diseño y desarrollo de la propuesta didáctica se estructura en base a los objetivos de etapa o ciclo, los objetivos de materia y los objetivos didácticos.

En primer lugar, los objetivos de etapa o ciclo se establecen en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Hacen referencia a las metas que se pretenden lograr a lo

largo del período de la ESO. En concreto, la Educación Secundaria Obligatoria ayudará a desarrollar en el alumnado las capacidades para acceder a:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) 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, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Por otra parte, las destrezas que los alumnos deben adquirir en relación con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura aparecen reflejadas en los objetivos de materia que se establecen en la Orden ECD//489/2016, de 26 de mayo. Para la presente propuesta didáctica se plantean los siguientes:

Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.

Obj.LE.5. Distinguir y analizar las distintas categorías gramaticales.

Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

Obj.LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.

Por último, los objetivos didácticos hacen referencia a los contenidos que deben adquirir los alumnos y las alumnas con el fin de alcanzar el nivel que se propone en la presente propuesta didáctica. A continuación, se exponen los objetivos específicos llevados a cabo en el curso 2º ESO en El Pilar Maristas en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, relacionándolos con los objetivos de etapa o ciclo y los objetivos de materia:

1. Hacer uso de manera oral de propuestas de ideas coherentes durante la realización de las actividades con el fin de contribuir con el grupo. (Obj. Et. a, b, g, d) (Obj. LE. 2)
2. (*) Comprender e interpretar de manera adecuada la lectura de los textos escritos: narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo e instructivo a través de una lectura en voz alta, individual y grupal. (Obj. Et. b, h, g) (Obj. LE. 1)
3. (*) Crear un texto descriptivo a partir de una imagen empleando los rasgos lingüísticos característicos de esta tipología: verbos, adjetivos, adverbios y comparaciones. (Obj. Et. b, h, d, l, g) (Obj. LE. 7)
4. (*) Crear una entrevista escrita a un personaje famoso empleado cinco preguntas y respuestas en estilo directo. (Obj. Et. b, h, d, l, g) (Obj. LE. 7)

5. (*) Elaborar un texto instructivo de una receta de cocina empleando una adecuada estructura, elementos visuales y rasgos lingüísticos. (Obj. Et. b, h, d, l, g) (Obj. LE. 7)
6. Identificar la estructura, elementos narrativos y rasgos a través de la comprensión de «El cartero de Neruda» de Antonio Skármeta.
7. (*) Comprender un texto expositivo relacionando el contenido con las cuestiones teóricas: características, estructura, tipología y rasgos lingüísticos. (Obj. Et. (Obj. LE. 1)
8. Interpretar y hacer uso de las categorías gramaticales: sustantivos, pronombres, adjetivos, adverbios, determinante, verbos. (Obj. Et. b, h) (Obj. LE. 5)
9. Reconocer las formas verbales que aparecen en los textos. (Obj. Et. b, h) (Obj. LE. 5)
10. Identificar el argumento o asunto del que trata el texto mediante una reflexión profunda (Obj. Et. b, h) (Obj. LE. 1)
11. Interpretar los usos subjetivos u objetivos de los textos a través de la identificación de elementos. (Obj. Et. b, h) (Obj. LE. 5)
12. (*) Consultar y utilizar las aplicaciones educativas tales como Canva o Kahoot en las sesiones con el fin de impulsar la innovación educativa. (Obj. Et. e, b) (Obj. LE. 15).

3.5 Contenidos

La estructuración de la propuesta didáctica realizada en El Pilar Maristas se ancla en los contenidos de los bloques que conforman el currículo oficial correspondientes a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Es decir, se observan los siguientes apartados: Comunicación oral, Comunicación escrita y Conocimiento de la lengua.

Con el bloque de Comunicación oral: escuchar y hablar, lo que se pretende en la presente propuesta es que los alumnos y alumnas potencien la competencia comunicativa, o bien realizando las actividades de manera oral, o bien de forma escrita y a continuación explicando oralmente. Asimismo, con el bloque de comunicación escrita: leer y escribir se persigue que los alumnos sean capaces de comprender los textos en función de la tipología textual, así como desarrollar las ideas de manera que se van redactando los

textos escritos. En cuanto al bloque de Conocimiento de la lengua responde la necesidad de identificación y aplicación de los mecanismos lingüísticos que regulan los textos.

De acuerdo a la secuenciación de contenidos en unidades didácticas, repartidas por todo el curso a razón de 4 por trimestre y dada la complejidad que puede suponer para el alumnado de 2º ESO la comprensión de los textos en función de la tipología textual, se ha optado por enseñar la presente propuesta didáctica como materia previa a la Literatura, ya que supondrá una mejora en la comprensión lectora y en la redacción de escritos.

A continuación, se van a explicar los contenidos curriculares que están presentes a lo largo de la propuesta. Si bien es cierto debido al carácter general que presentan, no exponen de manera precisa los contenidos en los que se ancla el presente trabajo. Por lo tanto, se ha llevado a cabo la concreción de esto con otros contenidos más específicos que den cuenta de las actividades propuestas.

Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar.

Hablar

1. Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan las prácticas orales.

Contenidos específicos:

- Participación en diálogos espontáneos en clase durante la realización de las actividades en grupo realizando puestas en común.

Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir.

Leer

1. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, instructivos y expositivos.

2. Actitud crítica y reflexiva ante la lectura.

- Lectura de todas las tipologías textuales de acuerdo a tres fases: lectura en voz alta, lectura individual y grupal.
- El texto expositivo. Características, estructura, tipología y rasgos lingüísticos.

- La determinación y comprensión del asunto o argumento de los textos escritos narrativos y expositivos.

Escribir

1. Utilización de diccionarios, Tecnologías de la Información y la Comunicación y conocimiento del funcionamiento de bibliotecas.
2. Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales.
3. Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados e instructivos.
 - El texto dialogado. La entrevista escrita a un personaje famoso. El estilo directo e indirecto.
 - El texto descriptivo. La descripción de personas o paisajes internos y externos. Estructura. Rasgos lingüísticos.
 - El texto instructivo. Estructura. Rasgos lingüísticos.
 - El texto narrativo. La identificación de la estructura, los elementos narrativos y los rasgos lingüísticos.
 - El texto dialogado. La entrevista escrita a un personaje famoso con preguntas en estilo directo e indirecto.
 - Consulta y utilización de aplicaciones educativas en las sesiones para impulsar la participación.

Bloque 3: Conocimiento de la lengua

La palabra

1. Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.
2. Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo.
3. Comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: connotación y denotación

- Los rasgos lingüísticos: sustantivos, adjetivos, pronombres, adverbios y verbos característicos de los textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos.
- La identificación de los tiempos verbales según el texto ante el que se encuentran.
- Comprensión de usos subjetivos y objetivos a través de la connotación y denotación.

Cabe resaltar cómo el centro ha dejado total libertad para impartir los contenidos requeridos en la presente propuesta, no resultando necesaria la adaptación a los contenidos mínimos marcados por la programación de El Pilar Maristas. Se han escogido por tanto los contenidos mencionados previamente con la intención de presentar contenido motivador e interesante para el alumnado. De esta manera, se han determinado en la propuesta los siguientes contenidos mínimos: Bloque 1: Comunicación oral: 1) Participación en grupo a través de pequeños diálogos para la realización de actividades. En el bloque 2: Comunicación escrita: 1) Lectura de todas las tipologías textuales de acuerdo a tres fases: lectura en voz alta, lectura individual y grupal, 2) El texto expositivo. Características, estructura, tipología y rasgos lingüísticos, 3) El texto dialogado. La entrevista escrita a un personaje famoso. El estilo directo e indirecto, 4) El texto descriptivo. La descripción de personas o paisajes internos y externos. Estructura. Rasgos lingüísticos, 5) El texto instructivo. Estructura. Rasgos lingüísticos, 6) El texto narrativo. La identificación de la estructura, los elementos narrativos y los rasgos lingüísticos, 7) El texto dialogado. La entrevista escrita a un personaje famoso con preguntas en estilo directo e indirecto, 8) Consulta y utilización de aplicaciones educativas en las sesiones para impulsar la participación. Por último, respecto al bloque 3: Conocimiento de la lengua: 1) Los rasgos lingüísticos: sustantivos, adjetivos, pronombres, adverbios y verbos característicos de los textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos.

A continuación, se muestra una tabla relacional de todos los elementos.

3.6 Tabla relacional de todos los elementos

Tabla 1

Relación del Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar, los objetivos generales, didácticos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, competencias y sesiones en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el curso de 2º de la ESO.

Objetivos generales	Objetivos didácticos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	CC	Sesión
Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.	Hacer uso de manera oral de propuestas de ideas coherentes durante la realización de las actividades con el fin de contribuir con el grupo.	<p>BLOQUE 1: Comunicación oral: Escuchar y hablar.</p> <p>1.Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan las prácticas orales.</p> <p>- Participación en diálogos espontáneos en clase durante la realización de las actividades en grupo aportando ideas coherentes y realizando puestas en común.</p>	Crit.LE.1.7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas.	Est. LE. 1.7.1, 1.7.3.	CCL-CSC-CIEE	1, 2, 3, 4, 5

Tabla 2

Relación del Bloque 2: Comunicación escrita: Leer y escribir, los objetivos generales, didácticos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, competencias y sesiones en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el curso de 2º de la ESO.

Objetivos generales	Objetivos didácticos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	CC	Sesión
Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.	-Comprender e interpretar de manera adecuada la lectura de los textos escritos: narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo e instructivo a través de una lectura en voz alta, individual y grupal. -Identificar el argumento o asunto del que trata el texto mediante una reflexión profunda. -Comprender un texto expositivo relacionando el contenido con las cuestiones teóricas: características, estructura, tipología y rasgos lingüísticos.	BLOQUE 2: Comunicación escrita: Leer y escribir. 1.Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, instructivos y expositivos. - Lectura de todas las tipologías textuales de acuerdo a tres fases: lectura en voz alta, lectura individual y grupal. -La determinación del asunto o argumento de los textos escritos. -El texto expositivo. Características, estructura, tipología y rasgos lingüísticos.	Crit.LE.2.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.	Est. LE. 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4, 2.2.6.	CCCL-CAA	
Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la	-Crear un texto descriptivo a partir de una imagen empleando los rasgos lingüísticos característicos de esta tipología: verbos, adjetivos, adverbios y comparaciones. -Crear una entrevista escrita a un personaje famoso empleando cinco preguntas y respuestas en estilo directo.	2.Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados e instructivos. -El texto dialogado. La entrevista escrita a un personaje famoso. El estilo directo e indirecto. -El texto descriptivo. La descripción de personas o paisajes internos y externos. Estructura. Rasgos lingüísticos. -El texto instructivo. Estructura. Rasgos lingüísticos.	Crit.LE.2.6. Escribir texto en relación con los ámbitos personal, académico /escolar y social, utilizando adecuadamente las diferentes formas de elocución	Est. LE. 2.6.2, 2.6.6.	CCL-CAA	

coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.	-Elaborar un texto instructivo de una receta de cocina empleando una adecuada estructura, elementos visuales y rasgos lingüísticos. -Identificar la estructura, elementos narrativos y rasgos a través de la comprensión de «El cartero de Neruda» de Antonio Skármeta.	-El texto narrativo. La identificación de la estructura, los elementos narrativos y los rasgos lingüísticos.				
Obj.LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.	- Consultar y utilizar las aplicaciones educativas tales como Canva o Kahoot en las sesiones con el fin de impulsar la innovación educativa.	3.Utilización de diccionarios, Tecnologías de la Información y la Comunicación y la conocimiento del funcionamiento de bibliotecas. Consulta y utilización de aplicaciones educativas (CANVA, Kahoot...) en las sesiones con el fin de impulsar la innovación educativa.	Crit.LE.2.4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.	Est. LE. 2.4.1.	CAA-CIEE	

Tabla 3

Relación del Bloque 3: Conocimiento de la lengua, los objetivos generales, didácticos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, competencias y sesiones en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el curso de 2º de la ESO.

Objetivos generales	Objetivos didácticos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	CC	Sesión
Obj.LE.5. Distinguir y analizar las distintas categorías gramaticales.	-Interpretar y hacer uso de las categorías gramaticales: sustantivos, pronombres, adjetivos, adverbios, determinante, verbos. -Reconocer las formas verbales que aparecen en los textos. - Interpretar los usos subjetivos u objetivos de los textos a través de la identificación de elementos.	BLOQUE 3: Conocimiento de la lengua 1.Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección. -Los rasgos lingüísticos: sustantivos, adjetivos, pronombres, adverbios y verbos característicos de los textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos. 2.Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo. -La identificación de los tiempos verbales según el texto ante el que se encuentran. 3.Comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: connotación y denotación. -Comprensión de usos subjetivos y objetivos a través de la connotación y denotación.	Crit.LE.3.11 . Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa .	Est. LE. 3.11.1, 3.11.2.	CCL - CAA	
			Crit.LE.3.3. Comprender el significado de las palabras en toda su extensión para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos.	Est. LE. 3.3.1.	CCL -CSC	

3.7 Metodología de la puesta en práctica

Esta propuesta se ha desarrollado siguiendo principalmente la metodología de gamificación y aprendizaje cooperativo o colaborativo debido al interés que suscita en el alumnado este tipo de metodologías activas. De esta manera, durante la realización de la propuesta se realizan fundamentalmente actividades que sirven como práctica de la teoría explicada, trabajando cada día un tipo de texto diferente.

La gamificación se plantea en la presente propuesta como método para fomentar la motivación del alumnado de manera que la adquisición de los conocimientos suponga una forma de entretenimiento. En este sentido, se lleva a cabo la realización de un taller de comprensión lectora como si fuera un juego, es decir, se establece una comparación entre la comprensión de las tipologías textuales y el videojuego de la búsqueda del tesoro. Cuando jugamos a un videojuego (por ejemplo, uno que consista en la búsqueda del tesoro), tenemos que ir avanzando de niveles o casillas hasta alcanzar el tesoro o premio final. Con la comprensión del texto sucede lo mismo, es importante que se comprenda cada tipo de texto, así como cada uno de sus elementos y lo que se pretende transmitir con él para poder realizar una comprensión profunda del mismo. Por lo tanto, se explica a los alumnos y alumnas la puesta en práctica del taller en el que se trabaja en cada sesión un tipo de texto diferente de manera que tienen que colocar en cada sesión el tipo de texto en su correspondiente casilla del mapa que se les va a repartir (*ver anexo I*). De esta forma, en cada sesión se completa una casilla o tipo de texto con el fin de alcanzar el tesoro final en la última casi. O lo que es mejor, la comprensión total del texto.

Esta idea se fundamenta en las cuestiones teóricas planteadas en el punto 2.2 que muestra cómo los estudiantes retienen mayor información y comprenden el texto cuando la estructura de las tipologías textuales se encuentra más definida, así pues, realizando una comprensión de cada tipo de texto de manera progresiva, el alumnado alcanzará al final de la propuesta una mayor comprensión de los mismos.

Otra metodología empleada en la propuesta es el aprendizaje colaborativo donde se ha perseguido también que los alumnos y alumnas trabajaran en pequeños grupos teniendo una actitud comunicativa con el resto de miembros del grupo, aportándoles una función activa en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el fin de que realicen las actividades colaborando y compartiendo opiniones entre todos. Las intervenciones del profesorado a lo largo de las actividades han sido muy escasas. En este sentido, otra

metodología también presente en la propuesta, aunque en menor medida, es el enfoque comunicativo, ya que la enseñanza de la asignatura de Lengua (como se ha visto en el punto 2.2.1) que se centra en este enfoque tiene que basarse en los modelos textuales para facilitar al alumnado la entrada a ellos, planteándose la enseñanza de comprensión de un texto y escritura como si se enseña a narrar, a informar, a argumentar, etc.

Con respecto a la metodología del uso de las TIC, uno de los objetivos que persigue la propuesta es la comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales acercándolos a la experiencia propia del alumnado. Es decir, se trata de que el alumno comprenda todos los tipos de textos en diversos soportes y fuentes de información tecnológica o TIC realizando actividades gamificadas. El tipo de gamificación (González, Barba y González, 2010, p. 2) “donde se aplican las técnicas, elementos y estrategias propias del juego a actividades desarrolladas en entornos virtuales o con algún soporte tecnológico” se denomina Gamificación plugged. Es decir, se realizan actividades para motivar al alumnado con retos que otorgan puntuaciones y clasificaciones. En la presente propuesta se emplean a lo largo de las sesiones aplicaciones con esta misma finalidad como Kahoot, Canva o Mentimeter.

3.8 Proceso de evaluación

3.8.1 Realización de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

En cuanto a los criterios de evaluación pertenecientes al currículo oficial de la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura; se han tomado aquellos que guardan una estrecha relación con la propuesta didáctica. Con la finalidad de concretar los criterios de evaluación, se hace necesario establecer los estándares de aprendizaje concretados a su vez para el curso de 2º de la ESO.

Tabla 4

Contenidos curriculares Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar, asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 2º de la ESO

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Crit.LE.1.7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL-CSC-CIEE.	Est.LE.1.7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares, respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. Est.LE.1.7.3. Evalúa las intervenciones propias y ajenas.

Tabla 5

Contenidos curriculares Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir, asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 2º de la ESO

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Crit.LE.2.4 Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.	Est.LE.2.4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.
Crit.LE.2.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL-CAA	Est.LE.2.2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. Est.LE.2.2.3. Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas, y deduce informaciones o valoraciones implícitas. Est.LE.2.2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas. Est.LE.2.2.6. Interpreta, explica y deduce la información dada en diagramas, gráficas, fotografías, mapas conceptuales, esquemas...
Crit.LE.2.6. Escribir texto en relación con los ámbitos personal, académico /escolar y social, utilizando adecuadamente las diferentes formas de elocución.	Est.LE.2.6.2. Escribe textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo. Est.LE.2.6.6. Realiza esquemas y mapas y explica por escrito el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos.

Tabla 6

Contenidos curriculares Bloque 3: Conocimiento de la lengua, asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 2º de la ESO

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Crit.LE.3.3. Comprender el significado de las palabras en toda su extensión para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos. CCL-CSC.	Est.LE.3.3.1. Diferencia los componentes denotativos y connotativos en el significado de las palabras dentro de una frase o un texto oral o escrito.
Crit.LE.3.11. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa. CCL-CAA	Est.LE.3.11.1. Reconoce la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor, identificando la estructura y disposición de contenidos. Est.LE.3.11.2. Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, explicación y diálogo explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.

3.8.2 Criterios de calificación

Resulta necesario precisar los criterios de calificación y los procedimientos e instrumentos de evaluación llevados a cabo para realizar el seguimiento académico del alumnado con el fin de dar cuenta de los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la propuesta didáctica.

Antes del desarrollo de la evaluación seguida a lo largo de la propuesta, conviene especificar algunas cuestiones importantes. Por un lado, se hace necesario mencionar cómo el valor otorgado a las diferentes actividades fue realmente asimétrico puesto que en cada sesión se seguía siempre la misma estructura para cada tipo de texto: explicación de cuestiones teóricas y realización práctica a través de una actividad relacionada con el tipo de texto desarrollado. De esta manera, se pretende que la evaluación realizada al alumnado se adecúe al trabajo llevado a cabo en cada sesión para desempeñar las actividades.

Los criterios de calificación utilizados para obtener el resultado de la calificación del alumnado en la evaluación son los siguientes:

- 40% trabajo diario. Se califica a través de las rúbricas creadas para cada tipo de texto: narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo e instructivo. Se ha llevado a cabo una media de todas las rúbricas con la finalidad de obtener la nota de trabajo diario del alumnado.
- 60% prueba escrita: La prueba escrita se lleva a cabo al final de la propuesta didáctica teniendo un valor del 60% de la nota, ya que se pretende demostrar que los alumnos y alumnas no sólo han ido trabajando diariamente en los textos, sino que también consiguen plasmar las cuestiones teóricas en todas las tipologías textuales.

3.8.3 Procedimientos e instrumentos de evaluación

La evaluación es continua, formativa (realizando correcciones al alumnado), integradora, sistemática, flexible y recurrente, de manera que se relacione todo entre sí, y se realiza en la unidad didáctica mediante el procedimiento del análisis de una producción empleando el instrumento de la rúbrica.

En la presente propuesta didáctica se va a realizar una rúbrica para cada tipo de texto: narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo e instructivo en las que se van a tener en cuenta los siguientes ítems:

1. Texto narrativo: estructura narrativa (20%) debiendo el alumnado identificar correctamente las tres partes: planteamiento, nudo y desenlace, recursos lingüísticos (20%) cuyo objetivo consiste en identificar los recursos (verbos, pronombres, CCL, CCT...), elementos narrativos (20%) interpretando el argumento, el tipo de narrador, personajes, tiempo y espacio; organización (20%) en cuanto la organización de todas las partes siguiendo un orden lógico demostrando que se ha comprendido el texto en su totalidad y participación (20%) en función de la contribución aportada al grupo en la actividad concretamente. Por esa razón, se ha decidido introducir como ítem dentro de la rúbrica de cada sesión.
2. Texto descriptivo: descripción (20%) demostrando que se ha desarrollado adecuadamente una descripción, recursos lingüísticos (20%) utilizando sustantivos, adjetivos y comparaciones, clasificación (20%) empleando una actitud objetiva o subjetiva, organización (20%) en cuanto la organización de todas las partes siguiendo un orden lógico demostrando que se ha comprendido de manera profunda el texto y

participación (20%) en función de la contribución aportada al grupo en la actividad en concreto.

3. Texto dialogado: estructura del diálogo (20%) interpretando en el texto de manera adecuada la diferencia entre entrevistador y entrevistado, recursos lingüísticos (20%) empleando gran cantidad de recursos (verbos, adjetivos, adverbios, oraciones interrogativas...), estilo directo en el diálogo (20%) empleando el estilo directo a lo largo del texto dialogado, organización (20%) en cuanto la organización de todas las partes siguiendo un orden lógico demostrando que se ha comprendido adecuadamente y participación (20%) en función de la contribución aportada al grupo en la actividad en concreto.

4. Texto expositivo: identificación de la exposición (20%) mostrando claramente encontrarse ante un texto expositivo identificado el tipo de exposición, la finalidad del texto... comprensión (20%) indicando una comprensión adecuada en la lectura del texto y en las cuestiones teóricas, elementos de la exposición (20%) identificando los elementos expositivos que aparecen justificándolos adecuadamente (estructura, características, rasgos lingüísticos...), relación del contenido (20%) presentando una adecuada relación entre el contenido del texto y la información teórica, y participación (20%) en función de la contribución aportada al grupo en la actividad en concreto.

5. Texto instructivo: estructura (20%), recursos lingüísticos (20%), elementos visuales (20%), organización (20%) y participación (20%).

A continuación, se especifican las rúbricas mediante las que se evaluaron las actividades de cada sesión mencionadas previamente:

Tabla 7*Rúbrica realizada para la primera actividad: texto narrativo*

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE	PESO
	4	3	2	1	
Estructura	Muestra muy buena interpretación de la estructura y la desarrolla correctamente (introducción y desarrollo)	Presenta una buena estructura desarrollada correctamente	No identifica bien la estructura o alguna parte de ella	Carece de estructura	20%
Recursos lingüísticos	Los recursos lingüísticos están muy bien escogidos y se emplean una gran variedad de ejemplos	Elige de manera correcta los recursos lingüísticos pero sin abundantes ejemplos	No contiene suficientes recursos lingüísticos y los que aparecen no están bien escogidos	Apenas aparecen recursos lingüísticos	20%
Elementos visuales	Incluye gran cantidad de imágenes, dibujos o diagramas completando la información de manera que aporta claridad	Incluye imágenes, dibujos o diagramas aportando claridad en la información	Apenas muestra imágenes, dibujos y diagramas	Carece totalmente de elementos visuales	20%
Organización	Todas las partes se encuentran muy bien organizadas siguiendo un orden lógico, facilitando así su comprensión	Las partes están bien estructuradas en los diferentes apartados, pero no están correctamente organizadas	No hay organización de ideas y presenta un orden desestructurado	Las partes se encuentran ordenadas de manera incorrecta careciendo de sentido lógico	20%
Participación	Alta contribución en la actividad realizada aportando información relevante	Contribuye en su mayoría a la realización de la actividad con información importante	A veces contribuye en la actividad aportando buena información	Apenas participa en la actividad mostrando desinterés	20%

Tabla 8*Rúbrica realizada para la segunda actividad: texto descriptivo*

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE	PESO
	4	3	2	1	
Descripción	Describe muy bien el lugar aportando mucha información	La descripción es adecuada y aporta información	No muestra una clara descripción ni aporta apenas información	El texto carece de descripción	20%
Recursos lingüísticos	Los recursos lingüísticos están muy bien escogidos y se emplean una gran variedad de ejemplos	Elige de manera correcta los recursos lingüísticos pero sin abundantes ejemplos	No contiene suficientes recursos lingüísticos y los que aparecen no están bien escogidos	Apenas aparecen recursos lingüísticos	20%
Clasificación	Emplea muy adecuadamente una actitud subjetiva u objetiva según el punto de vista del emisor	Utiliza una adecuada actitud subjetiva u objetiva del emisor	No se observa adecuadamente el punto de vista del emisor	El emisor carece totalmente de punto de vista	20%
Organización	Todas las partes se encuentran muy bien organizadas siguiendo un orden lógico, facilitando así su comprensión	Las partes están bien estructuradas en los diferentes apartados, pero no están correctamente organizadas	No hay organización de ideas y presenta un orden desestructurado	Las partes se encuentran ordenadas de manera incorrecta careciendo de sentido lógico	20%
Participación	Alta contribución en la actividad realizada aportando información relevante	Contribuye en su mayoría a la realización de la actividad con información importante	A veces contribuye en la actividad aportando buena información	Apenas participa en la actividad mostrando desinterés	20%

Tabla 9*Rúbrica realizada para la tercera actividad: texto dialogado*

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE	PESO
	4	3	2	1	
Estructura del diálogo	Muestra muy buena interpretación de la estructura pregunta-respuesta delimitando correctamente la intervención del entrevistador y el entrevistado	La intervención de entrevistador y entrevistado en la estructura pregunta-respuesta está bien diferenciada	No muestra una clara delimitación en la intervención de entrevistador y entrevistado	El texto carece de delimitación entre la figura del entrevistador y el entrevistado	20%
Recursos lingüísticos	Los recursos lingüísticos están muy bien escogidos y se emplean una gran variedad de ejemplos	Elige de manera correcta los recursos lingüísticos pero sin abundantes ejemplos	No contiene suficientes recursos lingüísticos y los que aparecen no están bien escogidos	Apenas aparecen recursos lingüísticos	20%
Estilo en el diálogo	Emplea muy adecuadamente el estilo directo a lo largo de toda la entrevista	Utiliza el estilo directo en la entrevista de manera correcta	No se observa adecuadamente el estilo directo en la entrevista	La entrevista carece totalmente de estilo directo	20%
Organización	Todas las partes se encuentran muy bien organizadas siguiendo un orden lógico, facilitando así su comprensión	Las partes están bien estructuradas en los diferentes apartados, pero no están correctamente organizadas	No hay organización de ideas y presenta un orden desestructurado	Las partes se encuentran ordenadas de manera incorrecta careciendo de sentido lógico	20%
Participación	Alta contribución en la actividad realizada aportando información relevante	Contribuye en su mayoría a la realización de la actividad con información importante	A veces contribuye en la actividad aportando buena información	Apenas participa en la actividad mostrando desinterés	20%

Tabla 10

Rúbrica realizada para la cuarta actividad: texto expositivo

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE	PESO
	4	3	2	1	
Identificación de la exposición	Muestra muy buena identificación de encontrarse ante un texto expositivo	Identifica de manera correcta exposición en el texto	No muestra una clara interpretación de exposición en el texto	Carece totalmente de identificación ante un texto expositivo	20%
Comprensión	Presenta una comprensión profunda en la lectura del texto y los apartados teóricos	Indica una comprensión adecuada en la lectura del texto y las cuestiones teóricas	Presenta una adecuada comprensión del texto, pero no de la teoría aportada en clase	Apenas muestra comprensión en la lectura del texto	20%
Elementos de la exposición	Identifica muy adecuadamente los elementos expositivos que aparecen en el texto justificándolos correctamente	Identifica bien los elementos de la exposición aunque presenta una justificación incompleta	Los elementos expositivos que interpreta son escasos	Carece totalmente de identificación de elementos expositivos	20%
Relación con el contenido	Presenta muy adecuadamente una relación entre el contenido del texto y la información teórica aportada	La relación del contenido del texto con los aspectos teóricos vistos en clase es adecuada	No hay una correcta vinculación del contenido que aporta el texto con la información teórica explicada	No muestra ningún tipo de vinculación entre el contenido que muestra el texto y las cuestiones teóricas planteadas en el aula	20%
Participación	Alta contribución en la actividad realizada aportando información relevante	Contribuye en su mayoría a la realización de la actividad con información importante	A veces contribuye en la actividad aportando buena información	Apenas participa en la actividad mostrando desinterés	20%

Tabla 11*Rúbrica realizada para la quinta actividad: texto instructivo*

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE	PESO
	4	3	2	1	
Estructura	Muestra muy buena interpretación de la estructura y la desarrolla correctamente (planteamiento, nudo y desenlace)	Presenta una buena estructura desarrollada correctamente	No identifica bien la estructura o alguna parte de ella	Carece de estructura	20%
Recursos lingüísticos	Los recursos lingüísticos están muy bien escogidos y se emplean una gran variedad de ejemplos	Elige de manera correcta los recursos lingüísticos pero sin abundantes ejemplos	No contiene suficientes recursos lingüísticos y los que aparecen no están bien escogidos	Apenas aparecen recursos lingüísticos	20%
Elementos visuales	Incluye gran cantidad de imágenes, dibujos o diagramas completando la información de manera que aporta claridad	Incluye imágenes, dibujos o diagramas aportando claridad en la información	Apenas muestra imágenes, dibujos y diagramas	Carece totalmente de elementos visuales	20%
Organización	Todas las partes se encuentran muy bien organizadas siguiendo un orden lógico, facilitando así su comprensión	Las partes están bien estructuradas en los diferentes apartados, pero no están correctamente organizadas	No hay organización de ideas y presenta un orden desestructurado	Las partes se encuentran ordenadas de manera incorrecta careciendo de sentido lógico	20%
Participación	Alta contribución en la actividad realizada aportando información relevante	Contribuye en su mayoría a la realización de la actividad con información importante	A veces contribuye en la actividad aportando buena información	Apenas participa en la actividad mostrando desinterés	20%

Dentro del enfoque tradicional educativo, la evaluación siempre la ha llevado a cabo el profesor, sin embargo, en el un proceso activo de enseñanza- aprendizaje no puede ser únicamente de esta manera. “La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como prácticas pedagógicas para que el estudiante tome conciencia de los conocimientos previos, de los logrados gracias a su esfuerzo y de aquellos que le faltan alcanzar”. (Basurto Mendoza y otros, 2021, p.829). Se trata, por tanto, de prácticas innovadoras que abren la puerta a una nueva educación.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, como apuesta innovadora se ha realizado la evaluación a través de Corubrics. Se trata de un complemento para hojas de cálculo de Google que permite realizar un proceso completo de evaluación a través de rúbricas. Permite el acceso del profesor a las rúbricas rellenándolas a través de un formulario, al mismo tiempo que acceden los alumnos y alumnas de la clase para coevaluar rellenando ese mismo formulario, eligiendo los nombres de los miembros de su grupo y de sí mismos. De esta manera, se permite realizar una heteroevaluación del profesor, coevaluación entre los miembros del grupo y autoevaluación de sí mismos. Después, se procesan todas las respuestas obteniendo una nota media de todas las evaluaciones para el trabajo en equipo. De la misma manera que se ha creado una rúbrica para cada texto, se debe emplear el complemento Corubrics rellenando los formularios para cada uno de los textos: narrativo (*ver anexo II*), descriptivo (*ver anexo III*), dialogado (*ver anexo IV*), expositivo (*ver anexo V*) e instructivo (*ver anexo VI*).

Una vez descrito el sistema de evaluación con el que se aborda la presente propuesta didáctica, es conveniente destacar cómo todos los alumnos han superado de manera satisfactoria la presente propuesta didáctica.

3.9 Medidas de atención al ACNEAE desarrolladas

Las medidas de atención especial van dedicadas a la totalidad del alumnado, puesto que la diversidad es un hecho que atañe al ser humano, independientemente de si presenta dificultades de aprendizaje o no. La normativa que toma como referencia El Pilar Maristas para responder a la diversidad desde una perspectiva inclusiva es la siguiente:

La ley orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación 2/2006 (LOE) modificada parcialmente por Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre). Los principios en los que se inspira se basan en la calidad de todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación, la flexibilidad en cuanto a la adecuación de la educación a la diversidad del alumnado y la orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio para el logro de una formación personalizada y una educación integral.

Por otra parte, el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, tiene en cuenta las actuaciones específicas de intervención educación generales o específicas que se aprecian en el alumnado. Dentro de la impartición de la propuesta didáctica, no existe ningún alumno o alumna que requiera de actuaciones específicas. Únicamente se encuentra una estudiante en el aula de 2ºA con una pequeña discapacidad auditiva.

Según dicho decreto, “se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que presenta necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad...” (Decreto 188/2017, p.11) Sin embargo, tras la valoración psicopedagógica realizada por parte del Departamento de Orientación del centro, se ha determinado que no es necesario realizar actuaciones específicas de intervención educativa, ya que la discapacidad de audición que presenta es muy leve.

Las medidas van dirigidas a la totalidad del alumnado proponiendo actuaciones generales de intervención educativa con el fin de buscar el beneficio de toda la clase, en concreto de esta alumna. En el aula que hemos escogido, cuyas características ya se han comentado en la contextualización, se van a realizar las siguientes actuaciones generales:

- Desdoble del grupo de alumnos en un taller para la asignatura de Lengua y Literatura que consiste en la división del grupo de clase con la finalidad de atender de manera más individualizada a los alumnos que les cueste un poco más seguir el ritmo de la clase, sobre todo la estudiante con discapacidad auditiva leve.
- Realización de las tareas escolares de manera compartida en las que los alumnos se apoyan entre sí con el fin de mejorar su aprendizaje, a pesar de que puedan pertenecer a niveles educativos diferentes. De esta manera, se decidió trabajar la propuesta didáctica mediante la metodología aprendizaje cooperativo.
- Situar en primera fila a los alumnos que obtengan calificaciones más bajas como resultado de dificultades académicas, sobre todo la alumna con discapacidad con el fin de que pueda escuchar mejor.

3.10 Materiales y recursos didácticos

Los recursos organizativos de la propuesta cobran especial relevancia el espacio y el tiempo, ya que se debe planificar con antelación para conseguir un mayor aprovechamiento. En primer lugar, se planificó el número de alumnos agrupados y el nombre de cada uno de los estudiantes que conformaban los grupos para cada una de las actividades, ya que no se distribuyeron en los mismos grupos en cada una de ellas. Por otra parte, se pensó con antelación también cómo se iban a distribuir las mesas a la hora de formar los grupos, ya que todas las actividades se iban a realizar dentro de la misma aula.

Con respecto a los materiales didácticos, el alumnado de este grupo utiliza el libro de texto de 2º ESO editorial Edelvives, pero en formato digital. Si bien es cierto que se trata de un colegio en el que se incluyen las TIC, ya que únicamente trabajan a través de Chromebooks, que son ordenadores portátiles con un sistema operativo de Google. Lo que les permite tener el libro en formato digital dentro del Chromebook, así como hacer uso a diario del Classroom, puesto que todos los materiales se incluyen en dicha plataforma. Por lo tanto, para el desarrollo de la propuesta didáctica se subieron todos los materiales necesarios a la plataforma. Así mismo, también se entregaron algunas fotocopias para que pudieran tenerlas en mano a la hora de realizar las actividades.

Por lo tanto, se trata de una institución en la que hacen un gran uso de las TIC fomentando la competencia en comunicación digital y la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

3.11 Secuenciación de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica La búsqueda del texto. Una propuesta de gamificación para mejorar la comprensión lectora a través de la tipología textual, que se ha implementado en tres grupos entre el 13 de abril y el 28 de abril, consiste fundamentalmente en un taller de comprensión lectora trabajando las diferentes tipologías textuales: texto narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo e instructivo. Esta propuesta se encuentra dividida en 6 sesiones que constan de la explicación del tipo de texto correspondiente y la aplicación de la misma de forma práctica. También se realiza una sesión final donde los alumnos rellenan un Kahoot y una ficha de repaso que abarcan todos los contenidos vistos hasta

entonces, cuya finalidad radica en alcanzar una visión global del conjunto, que servirá, a su vez, como repaso para la prueba objetiva que se realiza al final de la propuesta en una séptima sesión adicional.

Como ya se ha explicado, el taller de comprensión lectora se realiza a partir de la metodología gamificación y aprendizaje colaborativo, pues los alumnos y alumnas se dividen en grupos heterogéneos de manera que realizan las actividades conjuntamente como si fueran juegos recibiendo al final determinadas puntuaciones, en función de los resultados presentados. Los miembros del grupo no son siempre los mismos, sino que van cambiando en cada sesión según la tipología textual que se trabaja, con el fin de fomentar la buena relación entre todos los compañeros de la clase, la creatividad, la participación y el dinamismo. Tras la finalización de las actividades, se reparten los puntos a cada grupo obtenidos a través de las rúbricas creadas para las puntuaciones.

Por otra parte, un aspecto relevante que se va a llevar a cabo en la propuesta didáctica es el uso de aplicaciones innovadoras, tales como Kahoot, Mentimeter o Canva; ya que al tratarse de un alumnado que dispone de Chromebooks se hace factible el uso de aplicaciones.

En el desarrollo de las sesiones se ha seguido siempre la misma estrategia de comprensión, que se corresponde con la siguiente:

- Primera fase: lectura inicial de aproximación al contenido del texto en voz alta con la finalidad de que el alumnado exponga las dudas que presente sobre el vocabulario, así como sobre la finalidad que se pretende conseguir con él. Para cerciorarme de la comprensión, se les irá haciendo preguntas sobre el vocabulario.
- Segunda fase: lectura comprensiva individual con el fin reflexionar sobre las ideas del texto.
- Tercera fase: Tras la distribución en grupos heterogéneos, estos deben de realizar una tercera lectura con el fin de comentar entre ellos las dudas planteadas.

Como resultado de la organización de las diferentes fases, en todas las sesiones se ha perseguido un patrón semejante fundamentado principalmente en las tres lecturas del texto y la realización de las actividades vinculadas a ellas, así como la posterior corrección en voz alta de la puesta en práctica del trabajo realizado en grupo. (alusión a las fases).

Por otra parte, es importante también que al trabajar por grupos los alumnos y alumnas tengan una actitud comunicativa con el resto, aportándoles una función activa en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el fin de realizar las actividades colaborando y compartiendo opiniones entre todos, meramente con pequeñas intervenciones del profesorado.

La activación de los conocimientos previos realizada en la primera sesión también supone un aspecto a destacar (como se puede observar en el punto 2.1.2), puesto que los estudiantes ya habían visto este tema de manera superficial en el curso anterior. De esta manera, se permitió consolidar puntualizaciones sobre la forma en la que se organizan estos con el fin de utilizar este conocimiento para alcanzar un significado total del texto. Incidir en las tipologías textuales supone de gran utilidad, ya que el conocimiento del alumnado de los elementos semánticos, gramaticales o sintácticos de las características y los rasgos propios de cada texto determina su dominio hacia el razonamiento para precisar de qué estructura se trata y cuál es la información más importante que se encuentra.

A continuación, se ofrece una temporalización precisa de la propuesta didáctica:

3.11.1 Primera sesión (*Texto narrativo*)

(5') Uso de la aplicación Mentimeter (*ver anexo VII*) con una pregunta abierta para que reflexionen: “qué sabéis de los textos y los tipos de texto”. El objetivo consiste en que el alumnado active los conocimientos previos del tema en cuestión para saber en qué punto se encuentran.

(10') Explicación general sobre el texto: definición, coherencia, entendida como un recurso lingüístico que aporta sentido al texto y tipologías textuales, a través de un Power Point, con la finalidad de completar todos los conocimientos que no sepan o no recuerden. A continuación, se lleva a cabo la adecuación y explicación de los textos con el mapa de la búsqueda del tesoro; vinculando la importancia de la comprensión de cada tipo de texto para la consecución de una comprensión profunda del mismo, de la misma manera que obtienes un tesoro o premio final una vez que superas todos los niveles de un videojuego; es decir, tal y como se ha explicado al comienzo del apartado. En ese sentido, se explica cómo cada día se va a ir trabajando un tipo de texto diferente, como si se fuera avanzando de niveles, con el fin de alcanzar un objetivo final. Para ello, se deberá ir completando cada día el texto correspondiente en una casilla del mapa, atendiendo al siguiente orden:

texto narrativo, descriptivo, dialogado, instructivo y expositivo. A lo largo de la primera sesión se empieza con el texto narrativo.

(10') Explicación al alumnado del texto narrativo, características, rasgos lingüísticos, así como del esquema que van a tener que seguir para resolver la actividad siguiente.

(5') Se reparte un texto narrativo (*ver anexo VIII*) y se realiza una lectura en voz alta por parte de alumnos voluntarios con el fin de que comprendan el texto y aprendan nuevo vocabulario. Se les pedirá que escriban un glosario en el cuaderno con el vocabulario que no conozcan.

(20') Se les distribuye en grupos heterogéneos (5 grupos de 5 o 6 alumnos/as) escogidos por la profesora y se explica la actividad a desarrollar. Consiste en la realización de una gamificación entre cada uno de los grupos, aportando puntos a cada uno de ellos en todas las sesiones. Los puntos se reparten en función de la consecución del objetivo de la actividad expresada continuación, valorándose mediante una rúbrica de evaluación. La actividad de esta sesión, por tanto, consiste en la aplicación de la teoría que se ha explicado con el Power Point del texto narrativo, desarrollando de manera escrita el esquema mencionado, que consta de los siguientes elementos: el tipo de narración (si es real o ficticia), la estructura (qué extensión tiene cada parte y que sucede en cada una de ellas), los elementos narrativos (personajes, espacios...) y los recursos lingüísticos (verbos y en qué tiempo). Cada grupo recibe una puntuación sobre la actividad valorando el texto más completo (*ver anexo IX*).

(2') Rellenan un formulario evaluando a los miembros de su grupo y a sí mismos.

3.11.2 Segunda sesión (*Texto descriptivo*)

(10') Comentar los elementos del texto narrativo elaborado a partir del esquema en la sesión anterior (*ver anexo X*). La puntuación obtenida según la rúbrica del texto narrativo, se escribe en la pizarra al comienzo de la clase con el fin de que los equipos con puntuaciones más bajas se esfuercen para conseguir mejores calificaciones. Así mismo, la puntuación se publica también en Classroom para que puedan acceder a través de los Chromebooks.

(3') Lectura en voz alta de un texto descriptivo de Espido Freire (2010) (*ver anexo XI*) por algún alumno o alumna con el fin de comprender el contenido del texto, así como el

vocabulario que no se entienda, escribiéndose en la parte final del cuaderno a modo de glosario.

(10') Explicación del texto descriptivo a través de una lluvia de ideas con el objetivo de completar las cuestiones teóricas a partir de los elementos que se encuentran en el texto. Se complementa la explicación con un Power Point aclarando los elementos que el alumnado no haya interpretado (definición, clasificación según la actitud del emisor y según lo que se describe, recursos lingüísticos y un esquema para comprender adecuadamente los textos), así como la adecuación del texto descriptivo en la segunda casilla del mapa. En esta sesión, por tanto, se emplea una estrategia diferente en cuanto a la comprensión del texto: primero se realiza la lectura en voz alta, lanzando al alumnado una pregunta abierta: ¿qué les sugiere el título del texto y qué rasgos pueden ser característicos de esta tipología?, y, posteriormente, se completa con las cuestiones teóricas que se obtengan a partir del texto.

(2') Después de la explicación, se realiza una segunda lectura individual con el fin de profundizar en mayor medida sobre el contenido del texto.

(15') Se distribuyen en grupos heterogéneos diferentes a los establecidos en la sesión anterior cuya finalidad consiste en favorecer el compañerismo frente a la competición. Después, se reparte a cada grupo de estudiantes una imagen diferente publicada también en Classroom. La actividad consiste pues en crear un texto descriptivo a partir de la imagen que hayan recibido, empleando las cuestiones teóricas expuestas en la explicación: recursos lingüísticos, características y actitud del emisor. En la presentación de Power Point, se incluye al final un guion para que les sirva como ayuda en la redacción del texto.

(10') Un miembro de cada grupo tendrá que salir a la pizarra a dibujar lo que se le vaya ocurriendo en la cabeza tras escuchar el texto descriptivo desarrollado por un grupo de compañeros de clase. Mientras tanto, un tercer grupo valorará a través de una rúbrica el texto descriptivo creado por el primer grupo que estará leyendo su texto en voz alta. El objetivo consiste en redactar muy detalladamente el texto descriptivo para que sus compañeros de otro grupo consigan dibujarlo de manera adecuada y, de este modo, el tercer grupo valore positivamente la redacción del texto.

(2') Rellenan un formulario evaluando a los miembros de su grupo y a sí mismos.

Esta actividad requiere de dos sesiones para su desarrollo, ya que por cuestiones de tiempo no pueden salir todos los grupos a representar el texto.

3.11.3 Tercera sesión (Texto dialogado)

(10') Al comienzo de la clase, terminan de salir los grupos que no habían salido en la sesión anterior y los alumnos tienen que entregar todas las rúbricas con las que han coevaluado a sus compañeros para publicarse las puntuaciones en Classroom.

(12') Explicación del texto dialogado a través de una lluvia de ideas, explicando los rasgos que no sepan con el fin de aumentar los conocimientos (estilo directo e indirecto, estructura de pregunta- respuesta y recursos lingüísticos), así como su adecuación en una casilla del mapa.

(3') Lectura en voz alta de un texto sobre una entrevista a Rosalía (*ver anexo XII*) que se ha repartido a todos los alumnos y alumnas por parte de dos voluntarios: uno que haga de entrevistador y otro de entrevistado.

(15') Se distribuyen en grupos diferentes al resto de las sesiones anteriores para llevar a cabo la actividad. Consiste en la realización de una entrevista escrita a un personaje famoso que contenga 5 preguntas y 5 respuestas en estilo directo, tal y como han observado en el ejemplo que se ha leído en clase. La entrevista tendrá que ser presentada a través de una plantilla que elegirán en la aplicación CANVA, con el fin de que conozcan y utilicen aplicaciones educativas innovadoras.

(10') Una vez entregada la tarea al Classroom, tienen que salir dos miembros de cada grupo a exponer ante sus compañeros la entrevista escrita al personaje famoso, haciéndose pasar por el entrevistador que realiza la entrevista y el personaje entrevistado que responde a las cuestiones planteadas. Se les publicará una rúbrica para que, en este caso, se autoevalúen.

(2') Rellenan un formulario evaluando a los miembros de su grupo y a sí mismos.

3.11.4 Cuarta sesión (Texto expositivo)

(5') Terminan de presentar frente al resto de la clase las entrevistas escritas dirigidas a personajes famosos de los grupos que no tuvieron tiempo a lo largo de la sesión anterior.

(3') Realizan una autoevaluación individual sobre la entrevista a través de una rúbrica publicada en Classroom con el fin de obtener las puntuaciones sobre el texto dialogado. Se publican a lo largo de la mañana en la plataforma.

(13') Explicación teórica del texto expositivo mediante un Power Point sobre los ámbitos de uso en los que se encuentra, la estructura característica que contiene, los tipos de texto expositivo, sus características y los principales rasgos lingüísticos.

(15') Se distribuyen en grupos heterogéneos establecidos por la profesora, al igual que en el resto de las sesiones anteriores, teniendo como principal objetivo la relación de las cuestiones teóricas que se han comentado con un texto expositivo divulgativo sobre el agua, que tienen publicado en el Chromebook (*ver anexo XII*). Lo que tienen que conseguir entre todos los miembros del grupo es realizar una comprensión profunda tanto del texto como de las cuestiones teóricas planteadas, que les servirá como preparación para el ejercicio que se va a realizar a continuación.

(10') Un miembro de cada grupo presentado de forma voluntaria sale a la pizarra para realizar la actividad representando a sus compañeros. La actividad se basa en el famoso juego denominado 'ahorcado', del que tienen que adivinar la palabra basada en las cuestiones teóricas comentadas al inicio de la sesión, relacionándola con el texto con el fin de demostrar que se ha comprendido adecuadamente. Si el alumno no adivina la palabra podrá contar con la ayuda del resto de miembros del grupo.

(2') A continuación, observan en el Chromebook la rúbrica que he empleado para calificarlos, así como las puntuaciones que ha ido recibiendo cada grupo sobre la actividad del texto expositivo.

(2') Rellenan un formulario evaluando a los miembros de su grupo y a sí mismos.

3.11.5 Quinta sesión (Texto instructivo)

(15') Explicación sobre los textos instructivos mediante un Power Point exponiendo la estructura, características y los recursos lingüísticos a través del ejemplo de una receta de cocina.

(5') Lectura en voz alta de una receta de cocina propuesta como ejemplo del texto instructivo.

(20') Se distribuyen en grupos diferentes a las sesiones anteriores para realizar la actividad. Lo que tienen que elaborar es una receta escrita sobre el plato de comida que quieran, siguiendo la teoría aportada previamente y empleando la aplicación Canva.

(10') Intercambian las recetas con otros grupos con el fin de realizarlas en casa con sus familiares durante el fin de semana. Se publica en Classroom la rúbrica del texto instructivo cuya finalidad consiste en que cada grupo evalúe la receta que haya elaborado de otros compañeros.

(2') Rellenan un formulario evaluando a los miembros de su grupo y a sí mismos.

3.11.6 Sexta sesión (repaso)

(10') Se observan en la pizarra las recetas realizadas a lo largo del fin de semana que han entregado como tarea al Classroom.

(15') Actividad de repaso final que consiste en un Kahoot con preguntas sobre los Power Point explicadas durante las cinco sesiones que obtiene un 72% de aciertos en las respuestas.

(25') Realización de manera individual de una ficha repartida a todos los alumnos y alumnas como repaso para la prueba objetiva que se realizará al final de la propuesta, ya que van a ser preguntas muy similares (*ver anexo XIV*).

3.11.7 Séptima sesión (Prueba objetiva)

Se desarrolla la prueba objetiva a lo largo de toda la clase en la que los alumnos y alumnas tienen que realizar cinco actividades basadas en cuatro de los cinco tipos de textos vistos en clase: narrativo, descriptivo, dialogado e instructivo. (*ver anexo XV*).

La primera actividad de la prueba consiste en leer detenidamente un texto narrativo identificando la estructura que presenta con un pequeño resumen sobre cada parte, la explicación sobre el tipo de narrador, la determinación de los personajes y el tiempo, así como los rasgos lingüísticos que se encuentran. En la segunda actividad tienen que comprender adecuadamente un texto descriptivo señalando la intención del autor (objetiva o subjetiva) y el tipo de texto descriptivo.

En cuanto a la tercera actividad, se trata de elaborar una redacción sobre un autorretrato empleando los rasgos característicos de esta tipología. Posteriormente, se encuentran dos textos dialogados que tienen que leer e identificar si se encuentran en

estilo directo o indirecto justificándolo con ejemplos del texto. La última actividad consiste en la lectura comprensiva de un texto expositivo con el fin de identificar el tipo de exposición que aparece y la estructura con información sobre el contenido.

4. Análisis de la puesta en práctica

A lo largo de este apartado se presenta la descripción objetiva de los resultados que se han obtenido tras la puesta en práctica de la presente propuesta. Para eso, resulta indispensable determinar los criterios de evaluación y los instrumentos empleados en el seguimiento de los alumnos y alumnas. La evaluación de los estudiantes se lleva a cabo de acuerdo a los estándares de aprendizaje relacionados con los contenidos escogidos para impartir en la propuesta, por lo que deben tener presentes como punto de partida los criterios de evaluación y la concreción de los mismos a través de los estándares de aprendizaje que propone el currículo aragonés en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y que se ha realizado en el punto 3.8.1.

Es conveniente destacar que los 71 alumnos y alumnas que forman parte de los grupos han superado de manera satisfactoria las actividades planteadas.

A continuación, se plantea la metodología de la investigación empleada, así como determinadas reflexiones analizando la puesta en práctica de la presente propuesta didáctica.

4.1 Metodología de la investigación llevada a cabo

El presente estudio se basa en el enfoque de la investigación- acción, que define Elliot (2000) como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 88). En ese sentido, fue definido por Lewin (1946) como una serie de pasos que consisten en planificación, interpretación y evaluación del resultado propio de la acción, cuya unión de términos se entiende como investigación- acción.

La investigación- acción se entiende, por tanto, como una observación práctica en la que los docentes pretenden aumentar la práctica educativa a través de acción y reflexión. Tal y como muestra Beltrán (2003) “La investigación-acción práctica confiere

un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto” (p. 9). Su propósito consiste por tanto en convertir al docente en el aula en un investigador y se caracteriza porque este se encuentra dentro del marco de la investigación siendo testigo de ella.

“La investigación-acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales. La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales” (p. 9).

De manera que interviene y realiza los cambios que considera oportunos durante el desarrollo fomentando la cooperación y la participación de los estudiantes.

Para la metodología de la investigación se ha llevado a cabo la combinación del método cuantitativo y el cualitativo. Primeramente, el cuantitativo reside en una explicación o predicción en la que la investigación aporte unos resultados objetivos. En el presente estudio se emplea para el paradigma cuantitativo el procedimiento de análisis de producciones a través del instrumento de las rúbricas de evaluación para las actividades realizadas y el análisis de producciones a través del instrumento de la prueba objetiva para la prueba que se realizó al final. Por otra parte, el paradigma cualitativo, según el que la finalidad de una investigación se centra en el análisis de los procesos, que se ha llevado a cabo a través de dos cuestionarios entregados a los estudiantes, donde tenían que realizar una autoevaluación de sí mismos y una evaluación sobre la actuación del docente que ha llevado a cabo la propuesta.

4.2 Aspectos destacados de cada sesión

Es importante reflexionar sobre algunas cuestiones centradas en las actividades. Respecto a la primera actividad donde se abordó el texto narrativo me resultó realmente sorprendente la elevada atención de los alumnos y alumnas a las explicaciones desde el principio, lo que se vio claramente reflejado en el desarrollo de la actividad posterior. Los alumnos fueron capaces de comprender adecuadamente el texto narrativo llamado *El cartero de Neruda* siguiendo las estrategias de lectura propuestas. Me sorprendió

gratamente la disposición de los alumnos y alumnas a la realización del esquema y la buena calificación obtenida en las rúbricas realizadas para las puntuaciones.

En cuanto a la segunda actividad, basada en el texto descriptivo *Melocotones helados*, el balance es realmente positivo. Los alumnos nuevamente siguieron las estrategias de comprensión planteadas demostrando la comprensión total del texto y de las características del mismo. Pude apreciar como redactaban el texto empleando las cuestiones teóricas vistas en clase y fijándose sobre todo en el modelo de texto descriptivo del que habían realizado la lectura. Esta actividad despertó un gran interés en ellos a la vista de la coordinación y cooperación que realizaron entre todos los miembros del grupo con el fin de obtener una buena calificación y que la persona que saliera a representar el texto a la pizarra no tuviera ningún problema en dibujar correctamente la foto. Por lo tanto, la actividad cumplió claramente todos los objetivos propuestos.

La actividad del texto dialogado fue probablemente la actividad que más les gustó a los estudiantes, puesto que para realizar las fases de lectura comprensiva se escogió una entrevista escrita realizada a Rosalía acerca de su carrera musical y su vida personal. Esto resultó muy interesante al alumnado mostrando que la comprensión lectora y el empleo de las tipologías textuales se lleva a cabo continuamente en nuestra vida diaria. En ese sentido, en las entrevistas escritas elaboradas por ellos se observaba una gran implicación y esfuerzo, por lo que el desarrollo de la actividad ha resultado muy positiva y gratificante.

En la actividad de la cuarta sesión dedicada al texto expositivo no hubo la misma motivación que en las actividades anteriores. Los alumnos en general no comprendieron adecuadamente el texto expositivo debido a la falta de implicación en la lectura del mismo, catalogando el texto como aburrido, ya que la temática trataba sobre el agua y sus componentes. De a cara a una próxima implementación se pretenderá modificar el texto escogido con el fin de que los alumnos se sientan igual de motivados que en el resto de las actividades. Así mismo, los alumnos realizaron un esfuerzo y finalmente se llevó a cabo la actividad de una manera satisfactoria.

Finalmente, la actividad del texto instructivo fue realmente un éxito. La mayoría de los alumnos y alumnas me comunicaron su satisfacción tras la entrega de la actividad, puesto que les había resultado muy interesante y entretenida. Este hecho se certificó sobre todo en los resultados del cuestionario de evaluación de la actividad docente en la pregunta abierta, ya que muchos destacaron en los comentarios la diversión con la que

habían realizado la presente actividad llevándola a cabo con sus familiares. Esto me ha resultado muy gratificante y lo he valorado de forma muy positiva de cara a su futura puesta en práctica en mi labor docente.

4.3 Cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica

Los procedimientos de evaluación para evaluar la propuesta didáctica y la actuación docente a través del alumnado son las encuestas calificadas a través del instrumento del cuestionario que constaba de cuatro preguntas y respuestas “SÍ”, “NO”, “A MEDIAS”.

Antes de comentar los resultados de los cuestionarios resulta necesario destacar que la participación de los alumnos y alumnas fue realmente alta entre los 71 alumnos y alumnas de los tres grupos, únicamente hubo tres personas que no realizaron la primera encuesta de evaluación de la propuesta. La muestra por tanto resulta altamente representativa de tal manera que se pueden establecer determinadas conclusiones fijas con respecto a las respuestas. Además, la elección de las respuestas en las preguntas planteadas es muy similar entre todos los alumnos de las tres vías.

Primeramente, los alumnos rellenaron un cuestionario de autoevaluación (*ver anexo XVI*) obteniendo un total de 68 respuestas, ya que el resto del alumnado o bien tuvo problemas de acceso, o bien no había acudido al aula. Se respondieron las siguientes cuestiones:

1. Antes de comenzar con el taller, ¿le habías dado importancia a la comprensión de un texto? La respuesta con mayor porcentaje (67,6%) fue el “no”, demostrando cómo el alumnado considera que antes de comenzar con el taller de comprensión y expresión textual no realizaba una lectura comprensiva de los textos, principalmente debido a que no lo consideraba como algo relevante; sin embargo, la respuesta “sí” solo obtuvo un 32,4%.
2. ¿Te ha servido para conocer los diferentes tipos de texto que se utilizan según una situación comunicativa u otra? La casi totalidad del porcentaje (98,5%) escogió la respuesta “sí”, extrayendo como conclusión que la presente propuesta ha influido muy positivamente en el conocimiento de los textos, ya que, anteriormente, apenas se habían familiarizado con ellos.

3. ¿Crees que comprender bien lo que leemos es importante? La casi totalidad del porcentaje (nuevamente 98,5%) escogió la respuesta “sí”, entendiendo cómo a través de la puesta en práctica del taller los alumnos han descubierto la importancia de comprender adecuadamente un texto.

4. ¿Has leído varias veces los textos del examen? La respuesta “sí” se eligió con un porcentaje del 88,2% frente al 11,8% de la respuesta “no”, de modo que la propuesta didáctica tuvo resultados positivos, ya en la prueba objetiva final que realizaron los alumnos leyeron los textos en repetidas ocasiones para comprender adecuadamente las ideas que se exponían y responder así a las cuestiones planteadas.

4.4 Cuestionario de actuación docente

En segundo lugar, se realizó al alumnado un cuestionario a través de Google Forms con el fin de evaluar la actividad docente realizada a lo largo de la propuesta (*ver anexo XVII*). El cuestionario constaba de 4 preguntas cuya respuesta se puntuaba del 1 al 5, siendo el 1 el peor y el 5 el mejor, así como una última pregunta cualitativa de respuesta libre en la que debían hacer un pequeño comentario y una propuesta de mejora, buscando que los estudiantes mostraran sus opiniones. El número de alumnos y alumnas que respondieron dicho cuestionario fue 71, ya que se realizó una vez finalizada la propuesta didáctica, con el fin de que los alumnos y alumnas no consideraran que tendría una influencia en sus calificaciones. Los resultados fueron los siguientes:

1. Claridad en el contenido que se ha explicado: 44 respuestas (62%) fueron un 5, 21 respuestas (29,6%) un 4 y 5 respuestas (7%) un 3. Solamente hubo una respuesta calificando con un 1 la intervención de la profesora en cuanto a la claridad explicada en el contenido.

2. Habilidad de la profesora explicando los temas tratados: 41 respuestas (57,7%) un 5, 23 respuestas (32,4%) un 4, 6 respuestas (8,5%) un 3. Al igual que en la pregunta anterior, hubo una persona que calificó con un 1 la habilidad al tratar los temas en clase.

3. Participación de los alumnos en clase según la motivación aportada por la profesora: 43 respuestas (60,6%) un 5, 20 respuestas (28,2%) un 4, 5 respuestas (9,9%) un 3. Únicamente una persona valoró la motivación aportada por la profesora con un 1.

4. Cercanía de la profesora en el trato de los alumnos: 56 respuestas (78,9%) un 5, 13 respuestas (18,3%) un 4 y tan solo una respuesta (1,4%) valorando con un 3. Nuevamente, se encuentra un alumno calificando con un 1 el trato cercano de la profesora hacia el alumnado.

5. Pregunta abierta en el cuestionario: se obtuvieron respuestas muy positivas y a pesar de que fueron muy escasas y que en su mayor parte apuntaban a que el alumnado estaba contento y no consideraba que hubiera ninguna propuesta de mejora sobre la propuesta didáctica; en cambio, hubo tres comentarios proponiendo como mejora un aumento en la ejemplificación de las cuestiones teóricas vistas en clase. Aunque esto fue debido a la falta de tiempo mencionada al comienzo del apartado, lo tendré en cuenta de cara a mi futura práctica docente.

5. Discusiones sobre los resultados

A partir de los resultados mostrados previamente, se pueden extraer determinadas consideraciones respecto a la aplicación de la propuesta didáctica en los presentes grupos.

Primeramente, la metodología de gamificación empleada a lo largo del taller de comprensión lectora basado en las tipologías textuales aboga por el dinamismo y la participación activa de todos los alumnos y alumnas. Satisfactoriamente, uno de los comentarios más repetidos en las respuestas abiertas del cuestionario se corresponden con el entretenimiento y la diversión del aprendizaje de los contenidos expuestos en el presente taller.

En segundo lugar, se puede afirmar que la propuesta ha resultado atractiva y significativa para los estudiantes, ya que antes de su puesta en práctica el alumnado no otorgaba ninguna importancia a la comprensión de un texto y, tras la finalización de la misma, ha aumentado considerablemente el porcentaje y los estudiantes han leído repetidas veces las preguntas de la prueba escrita (*ver punto 4.7*).

En tercer lugar, la comparación de la búsqueda del tesoro con la comprensión profunda del texto ha suscitado una gran motivación e interés en el alumnado al entender el aprendizaje como un proceso gradual en el que, en cada paso, se pueden aprender cosas diferentes, y ¿por qué no? jugando al mismo tiempo.

Por otra parte, las rúbricas empleadas para cada actividad con el fin de obtener las puntuaciones han servido para guiar al alumno sobre cuál era la finalidad de cada tarea, teniendo como resultado que cada grupo tuviera abierta la rúbrica en el Chromebook observando los ítems de valoración.

Asimismo, todos los alumnos y alumnas han superado de manera muy satisfactoria el examen que se realizó tras la finalización de las cinco sesiones abordando las tipologías textuales y una última sesión de repaso. Este hecho refleja un alto grado de implicación y satisfacción del alumnado ante la propuesta didáctica, al mismo tiempo que les ha servido para aprender a realizar una comprensión total del texto, así como una adecuada expresión del mismo en función de la tipología textual ante la que se encuentren. Si bien es cierto que antes de comenzar la propuesta los alumnos mostraron resistencia al tema debido a la falta de entendimiento del curso anterior de los diferentes tipos de texto y a la escasa comprensión de los mismos.

Por otro lado, los resultados del primer y segundo cuestionario han sido realmente positivos demostrando la consecución de cada uno de los objetivos planteados en la propuesta didáctica. En ese sentido, los alumnos muestran una evolución en el proceso de comprensión de la lectura desde el inicio hasta el final del taller que se observa principalmente en que los estudiantes han realizado varias lecturas de los textos para facilitar así su comprensión.

Por último, resulta necesario dar cuenta de las propuestas de mejora que también han expresado los alumnos a través del cuestionario de actividad docente y/o secuencia didáctica proponiendo el uso de mayores ejemplos en las explicaciones de cara a una próxima implementación, así como la disposición de más tiempo para el desarrollo de las mismas profundizando más en las cuestiones teóricas planteadas y realizando en mayor medida interacciones con ellos.

El objetivo de la reflexión final, por tanto, reside en la consecución de la toma de conciencia del alumnado de la necesidad de realizar una comprensión profunda en cada uno de los textos ante los que se encuentren, demostrando a través de los resultados del cuestionario la visión positiva de la propuesta didáctica.

5.1 Resultados obtenidos y esperados

Los resultados obtenidos y analizados anteriormente muestran que el grado de implicación de los alumnos y alumnas ha sido realmente elevado. Ese hecho supone que el taller de comprensión lectora ha suscitado una gran motivación y entretenimiento, ya que las actividades realizadas se alejan de la concepción de enseñanza tradicional en la que el alumno únicamente se concibe como un mero espectador que escucha las explicaciones aportadas por el docente. Por lo que el método empleado en la presente propuesta ha suscitado interés y motivación del alumno teniendo una participación activa en su propio proceso de enseñanza- aprendizaje.

A estas cuestiones se suma el estímulo que ha supuesto para ellos la relación de la comprensión de un texto con el videojuego de la búsqueda del tesoro, teniendo que añadir en cada sesión el tipo de texto a su casilla correspondiente, junto con la utilización de textos atractivos para su comprensión y posterior realización de actividades. Los textos empleados que se corresponden con recetas de cocina y entrevistas a personajes famosos entre otros han permitido acercar la competencia básica de la lectura a los alumnos y alumnas, al mismo tiempo que se les acerca a los intereses diarios de los estudiantes. De esta manera, se pretende conseguir que adquieran la lectura como un aspecto importante que aparece en el día a día.

En cambio, también se han visto dificultados algunos resultados esperados que no se han conseguido debido a determinadas limitaciones de estudio a través de la puesta en práctica de la propuesta.

En primer lugar, el acceso únicamente al curso de 2º de la E.S.O no resulta muy escaso, debido a la facilidad de la tutora de prácticas y del centro para acceder a los tres grupos que conforman este curso, en cambio, resultaría interesante realizar la propuesta en otros cursos que, sin haber realizado el taller, también suelen presentar dificultades en la comprensión de la lectura y la falta de conocimiento de las diferentes tipologías textuales.

En segundo lugar, el grupo B resultaba altamente hablador, por lo que se tuvo que realizar en una sesión más que en el resto de grupos, terminando un poco más tarde la puesta en práctica de la propuesta. Además, era el grupo más impuntual en la entrega de los trabajos. Este hecho suponía una dificultad en los formularios de evaluación que realizaban los alumnos al final de la clase, así como en las puntuaciones que se aportaban

tras las actividades realizadas como si fueran juegos. En cambio, a pesar de todo ello, finalmente se dispuso de todos los materiales para llevar a cabo la evaluación pertinente.

5.2 Futuras líneas de investigación

Los investigadores a lo largo del tiempo han encontrado un gran interés en la comprensión lectora y los modos del discurso realizando estudios desde diferentes perspectivas. En cambio, se considera interesante enfocar futuras líneas de investigación hacia otro punto de vista diferente.

Sería conveniente adaptar más el estudio de la comprensión lectora y de las tipologías a las diferentes etapas académicas que se realizan en el aula. De esta forma, podría ser útil desarrollar determinadas estrategias en función del curso en el que se desarrollen fomentando la lectura y la comprensión de la misma en rutinas diarias o en textos de fácil acceso para el alumnado. La adaptación de acuerdo al nivel podría ser modificable a su vez respecto a la dificultad propuesta para cada curso.

En este trabajo hemos realizado un primer ciclo exploratorio en este sentido, si bien reconocemos las limitaciones del mismo, esperamos poder desarrollar en el futuro menos ciclos de esta investigación- acción.

Asimismo, consideramos que no debería realizarse un estudio de la comprensión y las tipologías únicamente en relación con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino que se podría estudiar la misma también de forma interdisciplinar, ya que, en este sentido, el alumnado podría considerarlo un aspecto más interesante y útil para trabajar en su vida académica y personal.

6. Conclusiones

Tras la puesta en práctica de las actividades que conforman la propuesta didáctica en el centro concertado El Pilar Maristas, así como a través del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes de manera cualitativa y cuantitativa, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

La observación de los estudiantes en su modo de enfrentarse a la lectura ha permitido corroborar una de las grandes dificultades que presentan los estudiantes en

cuanto a la comprensión de la lectura y la identificación del tipo de texto ante el que se encuentran, en tanto en cuanto que por lo general no suele suscitar un interés en los alumnos, debido probablemente a la manera generalizada de plantear el tema en cuestión en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La exposición atractiva de esta temática es fundamental para suscitar su curiosidad y disposición a trabajarlo en el aula. Así como, hacerles conscientes de la importancia de la misma en todos los ámbitos de la vida.

Al mismo tiempo, se deben aportar a los alumnos estrategias de lectura para abordar el tema y no sentirse abrumados por la falta de comprensión de un texto en una primera aproximación, ya que los estudiantes suelen presentar dificultades debido a la realización de una única lectura superficial. Para minimizar este aspecto, en la presente propuesta se llevan a cabo tres fases de comprensión de lectura: una primera fase en voz alta, una segunda de manera individual y comprensiva y una última fase una vez distribuidos en los diferentes grupos de manera que puedan compartir opiniones y aclarar dudas.

A modo de conclusión final, todos los componentes realizados en la presente propuesta que dan cuenta de un proceso progresivo de lectura, realizado en diferentes fases y con una metodología basada en el juego, el entretenimiento y la motivación, permiten la adquisición de los conocimientos propuestos de manera interesante y significativa a lo largo de la vida de los estudiantes.

7. Bibliografía

- Adrián-Muñoz, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior.
https://www.academia.edu/38668417/Supuestos_te%C3%B3ricos_para_la_gamificaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior_Palabras_clave
- Alexopoulou, A. (2011). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (9), 102-113.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, 1, 63-93.
- Alonso Tapia, J. y Carriedo López, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En Isabel Solé i Gallart y Carles Monereo i Font (Coords.), *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional constructivista* (pp.343- 364). Madrid: Alianza, D.L.
- Basurto-Mendoza, S., Moreira-Cedeño, J., Velásquez-Espinales, A., & Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 6(3), 828-845.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2408>
- Baque, P. G. C., & Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 56-77.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1274>
- Beltrán, A. L. (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol.179). Madrid: Grao.
- Bochiche, M. V. (2016). Las tipologías textuales para el desarrollo de la competencia comunicativa en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Propuesta de secuencia didáctica basada en el trabajo del artículo de opinión en clase de inglés como lengua extranjera.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/166167/TFM_2016_BochicheMVVictoria.pdf?sequence=1
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes y Anaya.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón

Dijk, T., 1998. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8377-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8458-1-10-20110531.PDF>

Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6cI-VsOF6isC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Elliot,+J.,+El+cambio+educativo+desde+la+investigaci%C3%B3n+acci%C3%B3n,+Morata,+1993&ots=YizDOQDm-7&sig=1SndEUyIJQ5TCBXcbpf1ux5PIVw#v=onepage&q=situaci%C3%B3n%20social&f=false>

González, J., Barba, J., & González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11.
http://www.iessierrasar.es/fileadmin/template/archivos/BiologiaGeologia/documentos/DEP_DE_FORMACION/La_comprension_lectora_en_secundaria.pdf

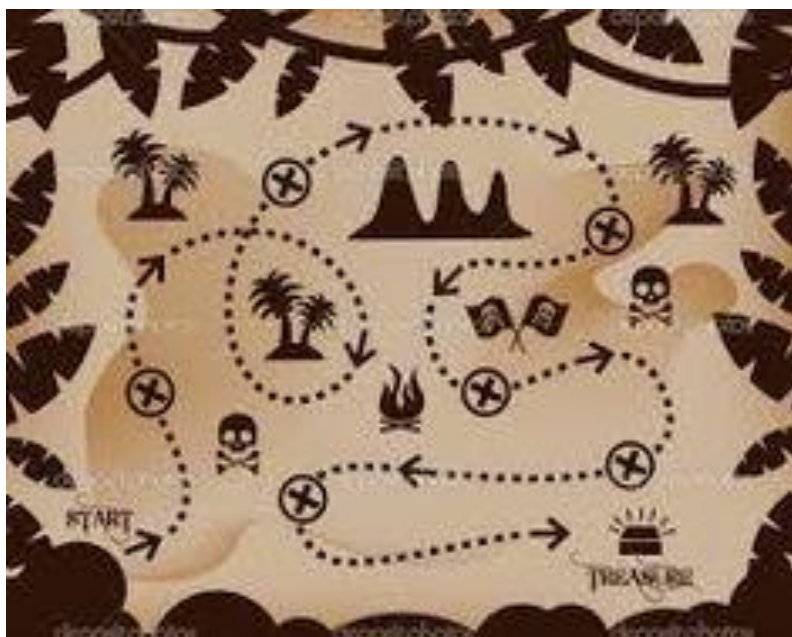
González, M.J. & Romero, J.F. (2001). Intervención psicoeducativa en comprensión lectora. En. Romero & M.J. González (Eds). *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial. pp.17-38.

Kintsch, Walter (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, Nueva York, Cambridge University Press.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LuycnLrY3k8C&oi=fnd&pg=PR13&dq=Comprehension:+A+paradigm+for+cognition&ots=fAybJl8ojU&sig=a9PQ6Z4-BIN9zGhNHKSWYxeXeUc#v=onepage&q=Comprehension%3A%20A%20paradigm%20for%20cognition&f=false>

- León, J. A. (2010). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (7), 9-28.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Martín Vengas, R. (2009). Manual de didáctica de la lengua y la literatura [Texto impreso]. Madrid Síntesis.
- Mata Anaya, J., Núñez Delgado, M. & Rienda, J. (2015). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Pirámide.
- Mendoza Fillola, A. (2012). Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria. Madrid: Prentice Hall.
- Mirón González, R. (2020). 06 La gamificación y los sistemas de respuesta interactiva como herramientas para reforzar el aprendizaje colaborativo y cooperativo en el aula. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/25389?show=full>
- Molina Moreno, M. M., & Santiago Ibáñez, A. (2016). Animar a la lectura de textos multimodales a través del juego: Cuaderno didáctico de Hervé Tullet.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M. A., & García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. In *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 4127-4142).
- Pujol-Berche, M. (1994). La Pedagogía del Texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Madrid. España. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaPedagogiaDelTexto-2941322%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaPedagogiaDelTexto-2941322%20(2).pdf)
- Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Werlich, E., 1979. Typologie der Texte. Heidelberg: Quelle und Meyer.

8. Anexos

Anexo I: Mapa búsqueda del tesoro de la primera sesión.



Anexo II: Corubrics texto narrativo.

Estructura narrativa			Recursos lingüísticos			Elementos narrativos			Organización			Participación			Nota cuantitativa (contando solo el ítem más bajo)			Nota cuantitativa (usando la media ponderada de los ítems)			Nota global		
20%			20%			20%			20%			20%			Máx. punt. 10			100%					
Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	70%	10%	20%
3,75	3	4	3,5	4	4	3,75	3	4	3,25	3	4	1,75	3	3	4,38	7,5	7,5	8	8	9,5	8,3		
3,75	4	4	3,5	4	4	3,75	4	4	3,5	4	4	3,75	4	4	8,75	10	10	9,13	10	10	9,39		
3,75	4	4	3,5	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	3,75	4	3	8,75	10	7,5	9,25	10	9,5	9,38		
4	-	3	3,75	-	4	4	-	4	4	-	4	3,25	-	3	8,13	-	7,5	9,5	-	9	8,45		
3,67	4	3	3,33	4	4	3,67	4	4	3,67	4	4	2,67	4	4	6,68	10	7,5	8,51	10	9,5	8,86		
4	3	4	4	3	4	3,75	2	4	3,75	3	4	3	3	3	7,5	5	7,5	9,25	7	9,5	9,08		
3,8	4	3	4	4	4	3,8	4	4	3,8	4	4	3,4	4	3	8,5	10	7,5	9,4	10	9	9,38		
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	10	7,5	10	10	9,5	10	9,95		
4	3	3	3,25	3	4	3,5	3	3	3,25	4	4	2	3	3	5	7,5	7,5	8	8	8,5	8,1		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
3,75	-	4	3,75	-	4	3,75	-	4	3,75	-	4	3,25	-	3	8,13	-	7,5	9,13	-	9,5	8,29		
4	4	3	3,67	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	9,18	7,5	7,5	9,84	9,5	9	9,64		
3,8	4	3	4	4	4	3,8	4	4	3,8	4	4	3,4	4	4	8,5	10	7,5	9,4	10	9,5	9,48		
3,75	4	3	3,5	3	4	3,5	3	3	3,5	3	4	2,75	2	4	6,88	5	7,5	8,5	7,5	9	8,5		
3,75	4	4	3,5	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	3,5	3	3	8,75	7,5	7,5	9,13	9,5	9,5	9,24		
3,75	4	4	3,5	4	4	4	4	4	3,5	4	4	3,5	4	4	8,75	10	10	9,13	10	10	9,39		
3,8	4	3	4	4	4	3,8	4	4	4	4	4	3,6	4	3	9	10	7,5	9,6	10	9	9,52		
4	4	3	3,67	4	4	3,67	4	4	4	4	4	3,67	4	4	9,18	10	7,5	9,51	10	9,5	9,56		
3,2	3	3	3,6	4	4	3,6	3	4	3,6	4	4	1,4	3	3	3,5	7,5	7,5	7,7	8,5	9	8,04		
3,75	-	3	3,5	-	4	3,5	-	4	3,5	-	4	3,5	-	3	8,75	-	7,5	8,88	-	9	8,02		
3,6	3	3	3,4	4	4	3,6	4	4	3,4	4	4	1,4	3	3	3,5	7,5	7,5	7,7	9	9	8,09		
3,75	4	3	3	3	4	3,5	3	3	3,5	3	4	3	3	3	7,5	7,5	7,5	8,38	8	8,5	8,37		
4	3	4	3,75	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	7,5	7,5	10	9,38	7,5	10	9,32		
3,25	4	3	3	3	4	3	4	3	2,5	4	4	1	3	3	2,5	7,5	7,5	6,38	9	8,5	7,07		
4	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	3,5	4	4	4	3	3	8,75	7,5	7,5	9,5	9,5	9,5	9,5		
3,6	4	3	4	4	4	3,8	4	4	3,8	4	4	3	3	3	7,5	7,5	7,5	9,1	9,5	9	9,12		
4	4	3	3,67	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	9,18	7,5	7,5	9,84	9,5	9	9,64		
4	4	3	3	4	4	3,33	4	3	3,67	4	4	4	4	4	7,5	10	7,5	9	10	9	9,1		

Nota cuantitativa usando la media ponderada de los ítems			Nota global			Comentarios del profesorado	Comentarios de los alumnos (coevaluación)	Comentarios del propio alumno/a (autoevaluación)
100%			Coev	Auto	Prof			
Coev	Auto	Prof	70%	10%	20%			
8	8	9,5	8,3					
13	10	10	9,39				Ha participado mucho y ha hecho un muy	Creo que hemos trabajado muy bien todo
25	10	9,5	9,38					Me parece que he trabajado muy bien y h
,5	-	9	8,45					
51	10	9,5	8,86					
25	7	9,5	9,08					Podría haber ayudado un poco más
,4	10	9	9,38				Muy buen comportamiento; ;	
0	9,5	10	9,95					
8	8	8,5	8,1				Ha aportado cosas al grupo pero podría haber participado más.; En general, el grupo	
-	-	-	0					
13	-	9,5	8,29				He puesto a todos la misma puntuación pero porque yo creo que hemos trabajado to	
84	9,5	9	9,64					
,4	10	9,5	9,48				Muy bien	
,5	7,5	9	8,5				Participó mucho aunque podría haberse esforzado un poco más.;	
13	9,5	9,5	9,24				Ha trabajado muy bien.;	
13	10	10	9,39					
,6	10	9	9,52				Perfecto	
51	10	9,5	9,56					
,7	8,5	9	8,04				Le falta aportación al grupo	
88	-	9	8,02					
,7	9	9	8,09				Le falta aportación	
38	8	8,5	8,37					Creo que he aportado mucho al grupo per
38	7,5	10	9,32				No ha participado mucho, pero ha dado buenas ideas.;	
38	9	8,5	7,07				No ha aportado mucho al grupo; Tiene que participar mucho mas ; ; ;	
,5	9,5	9,5	9,5					
,1	9,5	9	9,12					
84	9,5	9	9,64					
9	10	9	9,1				Ha trabajado muy bien y ha puesto mucho esfuerzo.;	

Anexo III: Corubrics texto descriptivo.

Descripción	Recursos lingüísticos			Clasificación			Organización			Participación			Nota cuantitativa (contando solo el ítem más bajo)			Nota cuantitativa (usando la media ponderada de los ítems)			Nota global		
	20%			20%			20%			20%			Máx. punt. 10			100%			70% 10% 20%		
	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof
3,5	3	4	3,5	4	4	3,75	4	4	3,25	4	4	2,75	3	3	6,88	7,5	7,5	8,38	9	9,5	8,67
3,5	4	4	3,5	4	3	3,5	4	4	3,5	4	3	3,75	4	4	8,75	10	7,5	8,88	10	9	9,02
3,67	4	4	3,33	4	3	3,67	4	4	3,67	4	3	4	4	4	8,33	10	7,5	9,17	10	9	9,22
3,75	-	4	3,75	-	3	4	-	4	4	-	3	3,5	-	3	8,75	-	7,5	9,5	-	8,5	8,35
3,67	4	4	3,33	4	3	3,67	4	4	4	4	3	2,67	4	4	6,68	10	7,5	8,67	10	9	8,87
3,75	3	4	3,75	3	4	3,75	3	4	3,75	4	4	3,25	3	3	8,13	7,5	7,5	9,13	8	9,5	9,09
3,75	3	4	4	4	4	3,75	4	3	3,75	4	4	3,5	4	3	8,75	7,5	7,5	9,38	9,5	9	9,32
3,75	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	4	3	4	3,75	4	4	9,38	7,5	10	9,5	9,5	10	9,6
4	4	4	3,67	4	4	3,33	3	4	3	3	3	2,33	3	4	5,83	7,5	7,5	8,17	8,5	9,5	8,47
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
4	-	4	3,67	-	3	4	-	4	4	-	3	3,67	-	3	9,18	-	7,5	9,67	-	8,5	8,47
4	4	4	3,67	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	9,18	7,5	7,5	9,84	9	8,5	9,49
3,5	4	4	4	4	4	4	4	3	3,75	4	4	3,5	4	4	8,75	10	7,5	9,38	10	9,5	9,47
3,67	4	4	3,33	3	4	3,33	3	4	3,33	3	3	3,33	3	3	8,33	7,5	7,5	8,5	8	9	8,55
3,67	4	4	4	3	3	3,67	4	4	3,67	4	3	4	3	3	9,18	7,5	7,5	9,51	9	8,5	9,26
3,75	4	4	3,25	4	4	3,75	4	4	3,5	4	4	3,5	4	4	8,13	10	10	8,88	10	10	9,22
3,75	3	4	4	4	4	3,75	4	3	3,75	4	4	3,5	4	3	8,75	7,5	7,5	9,38	9,5	9	9,32
3,67	4	4	3,67	4	3	4	4	4	4	4	3	3,33	4	4	8,33	10	7,5	9,34	10	9	9,34
3,5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	2	3	3	5	7,5	7,5	8,75	8,5	9	8,78
3	-	4	3	-	3	3	-	4	3	-	3	3	-	3	7,5	-	7,5	7,5	-	8,5	6,95
3,5	-	4	4	-	4	3,75	-	3	3,75	-	4	2	-	3	5	-	7,5	8,5	-	9	7,75
3,67	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	2,33	4	3	5,83	7,5	7,5	7,5	9	9	7,95
3,75	-	4	3,5	-	3	3,75	-	4	3,75	-	3	3,5	-	3	8,75	-	7,5	9,13	-	8,5	8,09
3	4	4	2,67	3	4	2,33	4	4	2,33	4	3	1	4	3	2,5	7,5	7,5	5,67	9,5	9	6,72
3,75	3	4	3,75	3	4	4	4	4	3,5	4	4	3,75	3	3	8,75	7,5	7,5	9,38	8,5	9,5	9,32
3,6	-	4	4	-	4	3,8	-	3	3,8	-	4	3	-	3	7,5	-	7,5	9,1	-	9	8,17
4	4	4	4	3	3	4	4	4	3,67	4	3	4	4	4	9,18	7,5	7,5	9,84	9,5	9	9,64
4	-	4	3,5	-	4	3,25	-	4	3,5	-	3	4	-	4	8,13	-	7,5	9,13	-	9,5	8,29

Nota cuantitativa usando la media ponderada de los ítems)			Nota global			Comentarios del profesorado	Comentarios de los alumnos (coevaluación)	Comentarios del propio alumno/a (autoevaluación)
100%			Coev	Auto	Prof			
Coev	Auto	Prof	70%	10%	20%			
3,38	9	9,5			8,67			
3,88	10	9			9,02			
3,17	10	9			9,22			
9,5	-	8,5			8,35			
3,67	10	9			8,87			
3,13	8	9,5			9,09			
3,38	9,5	9			9,32			
9,5	9,5	10			9,6		Lo ha echo muy bien; ;	
3,17	8,5	9,5			8,47		Ha empezado ha esforzarse mucho más.;	
-	-	-			0			
3,67	-	8,5			8,47			
3,84	9	8,5			9,49			
3,38	10	9,5			9,47			
8,5	8	9			8,55		Se esfuerza mucho y ayuda	
3,51	9	8,5			9,26			
3,88	10	10			9,22			
3,38	9,5	9			9,32			
3,34	10	9			9,34			
3,75	8,5	9			8,78			
7,5	-	8,5			6,95			
8,5	-	9			7,75			
7,5	9	9			7,95			En este trabajo me vi muy participativa y s
3,13	-	8,5			8,09			
5,67	9,5	9			6,72		No aporta nada al grupo; Tiene que aportar mucho mas al grupo;	
3,38	8,5	9,5			9,32			
9,1	-	9			8,17			
3,84	9,5	9			9,64			
3,13	-	9,5			8,29		Muy bien trabajado; Ayuda mucho en el grupo;	

Anexo IV: Corubrics texto dialogado.

Estructura del diálogo			Recursos lingüísticos			Estilo en el diálogo			Organización			Participación			Nota cuantitativa (contando solo el ítem más bajo)			Nota cuantitativa (usando la media ponderada de los ítems)			Nota global		
20%			20%			20%			20%			20%			Máx. punt.	10		100%			Coev	Auto	Prof
Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	70%	10%	20%
3,5	3	4	3,5	3	4	3,75	3	3	3	3	4	2,5	4	3	6,25	7,5	7,5	8,13	8	9			8,29
3,75	4	4	3,75	4	4	4	4	4	3,75	4	4	4	4	4	9,38	10	10	9,63	10	10			9,74
4	4	4	3,6	4	4	3,8	4	4	3,6	3	3	4	4	3	9	7,5	7,5	9,5	9,5	9			9,4
3,2	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	7,5	10	10	7,6	10	10			8,32
3,75	4	4	3,75	4	4	3,75	4	3	4	4	4	4	4	3	9,38	10	7,5	9,63	10	9			9,54
3	4	3	3	3	4	3,2	4	4	3,4	3	3	1,8	4	3	4,5	7,5	7,5	7,2	9	8,5			7,64
3,2	4	4	3,2	4	4	3,2	4	4	3,2	4	4	3	4	3	7,5	10	7,5	7,9	10	9,5			8,43
4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3,75	3	4	9,38	7,5	10	9,88	8	10			9,72
3,5	3	4	3,5	4	4	3,5	3	4	3,5	3	4	3	3	3	7,5	7,5	7,5	8,5	8	9,5			8,65
4	3	4	3,75	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	9,38	7,5	7,5	9,88	9,5	9			9,67
3,75	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	9,38	7,5	7,5	9,88	9,5	8,5			9,57
3,5	4	3	3,5	4	4	3,5	4	4	3,25	4	4	3	3	3	7,5	7,5	7,5	8,38	9,5	9			8,62
3,6	4	4	3,6	4	4	3,6	4	4	3,8	4	4	3,6	4	3	9	10	7,5	9,1	10	9,5			9,27
3,4	4	4	2,8	3	3	3	3	3	3,6	4	4	2,8	3	3	7	7,5	7,5	7,8	8,5	8,5			8,01
3,75	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	3,5	4	3	8,75	10	7,5	9,25	10	9,5			9,38
3,6	3	4	3,4	3	4	3,6	3	4	3,4	3	4	3,2	2	3	8	5	7,5	8,6	7	9,5			8,62
3,75	4	4	3,75	4	4	4	4	3	3,75	4	4	3,75	4	3	9,38	10	7,5	9,5	10	9			9,45
3,6	3	4	3,4	3	4	3,4	4	4	3,4	4	2	2,4	4	3	6	7,5	5	8,1	9	8,5			8,27
4	4	4	3,8	3	4	3,8	4	3	3,8	3	4	3,8	4	3	9,5	7,5	7,5	9,6	9	9			9,42
4	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	4	4	4	9,38	10	10	9,63	10	10			9,74
3,75	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	3,5	3	3	8,75	7,5	7,5	9,25	9,5	9,5			9,33
3,8	4	4	3,4	4	4	3,4	4	3	3,8	3	4	2,8	3	4	7	7,5	7,5	8,6	9	9,5			8,82
3	4	4	3	3	4	3	3	3	2,67	4	4	3	2	3	6,68	5	7,5	7,34	8	9			7,74
3,75	4	4	3,75	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	9,38	10	7,5	9,75	10	9			9,63
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	10	10	10	10	10	10			10
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	10	10	10	10	10	10			10
4	4	4	4	4	4	3,75	4	3	3,75	4	4	3,75	4	4	9,38	10	7,5	9,63	10	9,5			9,64

Anexo V: Corubrics texto expositivo.

Identificación de la exposición			Comprensión			Elementos de la exposición			Relación con el contenido			Participación			Nota cuantitativa (contando solo el ítem más bajo)			Nota cuantitativa (usando la media ponderada de los ítems)			Nota global		
20%			20%			20%			20%			20%			Máx. punt. 10			100%			Coev Auto Prof		
Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	70%	10%	20%
3,25	3	4	3	3	4	3,25	4	4	3,25	3	4	2,25	4	3	5,63	7,5	7,5	7,5	8,5	9,5		8	
3,8	-	4	3,8	-	4	3,8	-	4	4	-	4	3,6	-	3	9	-	7,5	9,5	-	9,5		8,55	
3,8	3	4	3,8	2	4	3,4	4	4	4	3	4	3,4	3	4	8,5	5	10	9,2	7,5	10		9,19	
3,75	4	4	3,25	4	4	3,5	4	4	3,5	4	4	3,25	4	4	8,13	10	10	8,63	10	10		9,04	
3,75	4	4	3,75	4	4	4	4	4	4	4	4	3,75	4	4	9,38	10	10	9,63	10	10		9,74	
2,6	3	4	2,6	4	4	2,4	3	4	3,2	4	4	2	4	3	5	7,5	7,5	6,4	9	9,5		7,28	
3,5	4	4	3,5	4	4	3,75	4	4	3,75	2	4	3,25	4	3	8,13	5	7,5	8,88	9	9,5		9,02	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	10	10	7,5	10	10	9,5		9,9	
3,5	3	4	3,25	3	4	3,5	4	4	3,25	3	4	2,75	3	3	6,88	7,5	7,5	8,13	8	9,5		8,39	
3,75	4	4	3,75	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	9,38	10	10	9,75	10	10		9,83	
3,75	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3,75	4	4	9,38	7,5	10	9,75	9,5	10		9,78	
3,5	4	4	3,5	3	4	3,25	4	4	3	4	4	2,75	3	3	6,88	7,5	7,5	8	9	9,5		8,4	
3,75	4	4	3,75	4	4	3,5	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	8,75	10	10	9,25	10	10		9,48	
2,8	4	4	2,8	3	4	2,2	3	4	3	3	4	3	4	3	5,5	7,5	7,5	6,9	8,5	9,5		7,58	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,5	4	3	8,75	10	7,5	9,75	10	9,5		9,73	
3,75	3	4	3,5	3	4	3,5	3	4	3,5	3	4	3,5	2	3	8,75	5	7,5	8,88	7	9,5		8,82	
4	3	4	3,75	4	4	4	4	4	4	4	4	3,75	4	3	9,38	7,5	7,5	9,75	9,5	9,5		9,68	
3,2	3	4	3,2	4	4	3	3	4	2,8	4	4	2,4	3	3	6	7,5	7,5	7,3	8,5	9,5		7,86	
3,8	4	4	3,8	3	4	3,6	4	4	3,8	3	4	3,6	4	4	9	7,5	10	9,3	9	10		9,41	
4	4	4	3,5	4	4	3,75	4	4	4	4	4	4	4	4	8,75	10	10	9,63	10	10		9,74	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,5	4	3	8,75	10	7,5	9,75	10	9,5		9,73	
3,6	4	4	3,2	4	4	3,4	4	4	3	4	4	3,6	4	3	7,5	10	7,5	8,4	10	9,5		8,78	
3,5	3	4	3,5	4	4	3,5	3	4	3,5	3	4	3,5	3	3	8,75	7,5	7,5	8,75	8	9,5		8,83	
3,67	4	4	3,67	4	4	4	4	4	4	4	4	3,67	4	3	9,18	10	7,5	9,51	10	9,5		9,56	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	10	10	10	10	10	10		10	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	10	10	7,5	10	10	9,5		9,9	
4	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	4	4	4	4	4	3	9,38	10	7,5	9,75	10	9,5		9,73	

Anexo VI: Corubrics texto instructivo.

Estructura			Recursos lingüísticos			Elementos visuales			Organización			Participación			Nota cuantitativa (contando solo el ítem más bajo)			Nota cuantitativa (usando la media ponderada de los ítems)			Nota global		
20%			20%			20%			20%			20%			Máx. punt. 10			100%			Coev Auto Prof		
Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	Coev	Auto	Prof	70%	10%	20%
3,25	4	4	3,5	3	4	3,25	3	4	3	4	3	2,25	4	3	5,63	7,5	7,5	7,63	9	9		8,04	
3,6	4	4	3,6	4	4	3,6	4	4	3,8	4	4	3,6	4	4	9	10	10	9,1	10	10		9,37	
4	4	4	3,8	4	4	4	4	4	3,8	4	4	3,8	4	4	9,5	10	10	9,7	10	10		9,79	
3,4	4	4	3	4	4	2,8	4	4	3,2	4	3	3,2	4	3	7	10	7,5	7,8	10	9,5		8,36	
4	4	4	3,75	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	9,38	10	7,5	9,88	10	9,5		9,82	
3,2	4	4	3,4	3	4	3,4	4	4	3,4	3	4	2,8	4	3	7	7,5	7,5	8,1	9	9,5		8,47	
3,6	4	4	3,6	4	4	3,4	4	4	3	3	4	3,2	2	3	7,5	5	7,5	8,4	8,5	9,5		8,63	
4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	10	7,5	7,5	10	8,5	9		9,65	
3,5	3	4	3,25	3	4	3	3	4	2,75	4	3	2,5	3	4	6,25	7,5	7,5	7,5	8	9,5		7,95	
4	4	4	3,75	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	9,38	10	7,5	9,88	10	9,5		9,82	
4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	10	7,5	7,5	10	9,5	9,5		9,85	
3,5	4	4	3,5	4	4	3,25	3	4	2,75	4	3	2,75	4	3	6,88	7,5	7,5	7,88	9,5	9		8,27	
3,8	4	4	3,8	4	4	3,8	4	4	3,8	4	4	3,8	4	3	9,5	10	7,5	9,5	10	9,5		9,55	
3,4	4	4	3,2	4	4	3,2	4	4	3,6	4	4	2,8	4	4	7	10	10	8,1	10	10		8,67	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,5	4	3	8,75	10	7,5	9,75	10	9,5		9,73	
3,4	3	4	3,4	3	4	3,2	3	4	3,2	3	4	3	2	3	7,5	5	7,5	8,1	7	9,5		8,27	
4	4	4	3,67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	9,18	10	10	9,84	10	10		9,89	
3,6	3	4	3,6	3	4	3	4	4	3,6	4	4	2,6	3	3	6,5	7,5	7,5	8,2	8,5	9,5		8,49	
3,8	4	4	3,8	3	4	3,8	4	4	3,6	3	4	3,8	4	4	9	7,5	10	9,4	9	10		9,48	
4	4	4	4	4	4	3,75	4	4	3,75	4	3	4	4	3	9,38	10	7,5	9,75	10	9		9,63	
3,75	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,5	4	3	8,75	10	7,5	9,63	10	9,5		9,64	
3,6	4	4	3,4	4	4	3,4	4	4	3,6	4	4	3,6	3	4	8,5	7,5	10	8,8	9,5	10		9,11	
3,6	4	4	3,6	4	4	3,6	4	4	3,4	2	3	3,4	2	3	8,5	5	7,5	8,8	8	9,5		8,86	
4	4	4	3,67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	9,18	10	10	9,84	10	10		9,89	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	10	7,5	7,5	10	9,5	9,5		9,85	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	10	10	7,5	10	10	9		9,8	
4	4	4	3,75	4	4	3,75	4	4	3,75	4	3	4	4	4	9,38	10	7,5	9,63	10	9,5		9,64	

Anexo VII: Respuestas a la pregunta realizada a través de Mentimeter

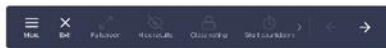
Go to www.menti.com and use the code 2490 1156

¿Qué sabéis sobre el texto?

Mentimeter

8 / 25

Es un conjunto de oraciones que te informan sobre algo.



Go to www.menti.com and use the code 2490 1156

¿Qué sabéis sobre el texto?

Mentimeter

9 / 25

grupo de palabras que puede tener distintos tipos.

Mark as answered



Anexo VIII: Texto narrativo para realizar la lectura comprensiva.

EJEMPLO: TEXTO NARRATIVO

El cartero de Neruda

Mario Jiménez jamás había usado corbata, pero antes de entrar se arregló el cuello de la camisa como si llevara una y trató, con algún éxito, de abreviar con dos golpes de peineta su melena heredada de fotos de los Beatles.

- Vengo por el aviso –declamó al funcionario, con una sonrisa que emulaba la de Burt Lancaster.

- ¿Tiene bicicleta? –preguntó aburrido el funcionario.

Su corazón y sus labios dijeron al unísono. –Sí.

- Bueno –dijo el oficinista, limpiándose los lentes-, se trata de un puesto de cartero para isla Negra.

- Qué casualidad –dijo Mario—Yo vivo al lado, en la caleta.

-Eso está muy bien. Pero lo que está mal es que hay un solo cliente.

- ¿Uno nada más?

- Sí, pues. En la caleta todos son analfabetos. No pueden leer ni las cuentas.

- ¿Y quién es el cliente?

- Pablo Neruda.

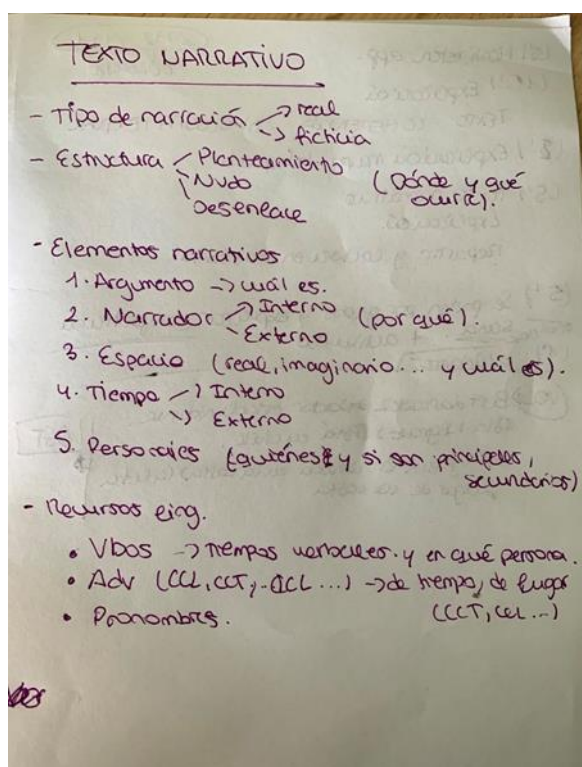
Mario Jiménez tragó lo que le pareció un litro de saliva.

El cartero de Neruda, *Antonio Skarmeta*

Anexo IX: Tabla de puntuaciones llevada a cabo tras la realización de las actividades de cada sesión.

Grupos	Actividad	Puntos
Grupo 1	Texto narrativo	7 puntos
Grupo 2	Texto narrativo	8 puntos
Grupo 3	Texto narrativo	6 puntos
Grupo 4	Texto narrativo	6 puntos
Grupo 5	Texto narrativo	8 puntos
Grupo 1	Texto descriptivo	7 puntos
Grupo 2	Texto descriptivo	7 puntos
Grupo 3	Texto descriptivo	7 puntos
Grupo 4	Texto descriptivo	6 puntos
Grupo 5	Texto descriptivo	8 puntos
Grupo 1	Texto dialogado	7 puntos
Grupo 2	Texto dialogado	8 puntos
Grupo 3	Texto dialogado	7 puntos
Grupo 4	Texto dialogado	7 puntos
Grupo 5	Texto dialogado	8 puntos

Anexo X: Esquema para desarrollar de forma escrita en la actividad del texto narrativo.



Anexo XI: Texto descriptivo para realizar la lectura comprensiva.

EJEMPLO: TEXTO DESCRIPTIVO

Melocotones helados

Durante la mayor parte del año los cielos se mantenían azules en Duino, barridos a fuerza de viento y helada. El sol relumbraba sobre las cúpulas esmaltadas en dorado, añil y verde, y, a veces, las iglesias parecían esponjarse las plumas como pavos reales. Bajo los azulejos de colores, las paredes viejas mostraban el barro, y después de la lluvia el aire se llenaba de polvo rojizo: más bien después de las tormentas, porque en Duino nunca llovía de modo pacífico. Las nubes cargadas de agua se dirigían al mar, y dejaban de lado la zona, como si un hechizo antiguo les hiciera rehuir las torres refulgentes y la vida perezosa de la ciudad. Si llovía, el agua llegaba envuelta en truenos. Si nevaba, los copos se confundían con el pedrisco y el granizo.

(Espido Freire, Melocotones helados)

Anexo XII: Texto dialogado para realizar la lectura comprensiva.

ENTREVISTA ESCRITA A ROSALÍA

“Yo, cuando canto, siento que estoy encarnando algo, que lo interpreto. Cuando mejor me lo paso es cuando descubro algo que no conocía”

¿Y qué importancia tuvo C. Tangana en tu manera de encarar la composición?

Quizá, en ese sentido, justo antes de sacar “Los ángeles” salió ‘Antes de morirme’, una canción que estuve componiendo. En cambio, “Los ángeles” era un trabajo más de arreglos y de producción y no tanto de composición, porque era material popular. Fue uno de los primeros pasos con repercusión donde componía, pero llevo muchos años componiendo, desde los dieciséis. Llevaba años y años encerrándome en casa o en el estudio grabando muchas cosas que todavía no han salido. Otras han servido para que a día de hoy me haya sentido cómoda en el estudio y me haya ayudado a componer con otros artistas. Es muy divertido y me lo paso muy bien.

Dices que “El mal querer”, tu nuevo disco, llevaba dos años preparándose, pero el año pasado salió “Los ángeles”. Entiendo que “El mal querer” estaba listo de antes.

Empecé a trabajar “El mal querer” desde que terminé de grabar “Los ángeles”. En ese momento yo estaba en mi último año de Universidad en la ESMUC (Escuela Superior de Música de Cataluña), en Barcelona. Cuando estaba terminando de grabar ese disco, ya estaba en el último año de carrera. Al final, “El mal querer” es mi Trabajo de Fin de Carrera. Intentaba pensar un proyecto todo dedicado a un tipo de espectáculo, a una puesta en escena que no tuviera nada que ver con algo tradicional flamenco; en la composición de los temas, en un proyecto conceptual donde el hilo conductor fuera ese tema, el mal querer dado la vuelta, el no saber querer... Me sirvió para investigar las pasiones y, a la vez, para ponerme las pilas y entregar el trabajo muy estructurado y con las canciones que forman el disco.

Anexo XIII: Texto expositivo para realizar la lectura comprensiva.**EJEMPLO: TEXTO EXPOSITIVO****EL AGUA**

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir. El agua (del latín aqua) es una sustancia cuya molécula está formada por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno (H₂O). La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo.

Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes. Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo. Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve. A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

Las mayores precipitaciones se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve: son zonas áridas. No siempre llueve de la misma forma: hay lloviznas, chubascos, aguaceros, trombas de agua.

Anexo XIV: Ficha de repaso

FICHA REPASO EXAMEN

1. Lee el siguiente texto narrativo y responde a las cuestiones.

Yo tenía que nacer en invierno, pero como hacía mucho frío y en mi casa no tenían estufa, me estuve esperando para nacer en verano, con el calorcito. Así que nací por sorpresa. En mi casa, ya ni me esperaban. Mi madre había salido a pedir perejil a una vecina, así que nací solo. [...] Me senté en una silla que teníamos para cuando nacíamos y cuando vino mi madre con el perejil salí a abrir la puerta y dije: "¡Mamá, he nacido!". Y dijo mi mamá: "¡Que sea la última vez que naces solo!"

[...] Entonces, como éramos muy pobres, mi madre hizo lo que se hacía en aquella época con los niños huérfanos. Nos fue abandonando por los portales. A mi abandonó en el portal de unos marqueses que eran riquísimos, tenían corbatas y sopa, y cuando estaban enfermos se hacían las radiografías al óleo, y en la cisterna del retrete ponían agua mineral. Por la mañana salió el marqués, me vió, me levantó y me preguntó cómo me llamaba. Dije: "Como soy pobre, sólo me llamo Pedrito". Y dijo: "Pues desde hoy te vas a llamar Jorge Javier, Luis Alfredo, Juan Carlos y Sebastián". Y luego me llamaban Chuchi para abreviar. Los marqueses querían que estudiara el bachillerato, para aprender los ríos y las montañas, y todo eso que, cuando somos mayores, nos sirve para hacer crucigramas, pero a mí no me gustaba estudiar, así que me escapé y me metí a ladrón, pero lo tuve que dejar, porque me puse enfermo del estómago y todo lo que robaba lo devolvía.

Miguel Gila, *Y entonces nació yo*, 1995

- Identifica el tipo de narración.
- Identifica la estructura y los elementos narrativos que aparecen.
- Determina los rasgos lingüísticos que se observan en el texto y escribe algunos ejemplos.

2. Lee el siguiente texto descriptivo y responde a las cuestiones:

Subimos por los olivares listados y moteados de luz blanca, donde el aire era cálido e inmóvil, y finalmente, pasados los árboles, fuimos a salir a un pico desnudo y rocoso, sentándonos allí a descansar. A nuestros pies se extendía la isla, brillante como una acuarela en la bruma del calor: los olivos verdigrises, los negros cipreses, las rocas multicolores de la costa y el mar liso, opalino, con su azul de marlin pescador y su verde de jade, quebrada aquí y allá su bruñida superficie al plegarse en torno a un promontorio rocoso, enmarañado de olivos. Debajo de nosotros se abría una pequeña cala en blanco perfil de media luna, tan poco profunda y con un fondo de arena tan brillante que el agua tomaba en ella un color azul pálido, casi blanco.

Gerald Durrell, *Mi familia y otros animales*, 1956

- Di de qué tipo de descripción se trata según lo que se describe.
- Indica si se trata de una descripción objetiva o subjetiva. Justifica tu respuesta.
- Señala los recursos lingüísticos que se encuentran y justifícalos con ejemplos.

3. Redacta brevemente una etopeya sobre un compañero/a de clase utilizando los recursos lingüísticos propios del texto descriptivo.

3. Redacta brevemente una etopeya sobre un compañero/a de clase utilizando los recursos lingüísticos propios del texto descriptivo.

4. Señala si el siguiente texto dialogado está en estilo directo o indirecto. Justifica tu respuesta.

DON ROSARIO. - Pase usted, don Dionisio. Aquí, en esta habitación, le hemos puesto el equipaje.

DIONISIO. - Pues es una habitación muy mona, don Rosario.

DON ROSARIO. - Es la mejor habitación, don Dionisio. Y la más sana. El balcón da al mar. Y la vista es hermosa. - Yendo hacia el balcón-. Acérquese. Ahora no se ve bien porque es de noche. Pero, sin embargo, mire usted allí las lucecitas de las farolas del puerto. Hace un efecto muy lindo. Todo el mundo lo dice. ¿Las ve usted?

DIONISIO. - No. No veo nada.

DON ROSARIO. - Parece usted tonto, don Dionisio.

DIONISIO. - ¿Por qué me dice usted eso caramba?

Miguel Miura, *Tres sombreros de copa*, 1932.

5. Lee el siguiente texto expositivo y responde a las cuestiones que se plantean.

LAS CARIES

La caries dental apareció muy pronto en la historia de la humanidad: se han observado lesiones provocadas por caries en dientes humanos que datan del Paleolítico y del Neolítico.

Las grandes civilizaciones de la Antigüedad se preocuparon de los problemas dentales: los papiros egipcios describen tratamientos, extracciones y prótesis. Los antiguos hebreos se cuidaban los dientes, y el Talmud insiste en la necesidad de la higiene bucal. Los griegos, con Hipócrates, llamaron la atención acerca de los restos alimenticios que quedan en los dientes y pueden provocar la caries. Los fenicios y los etruscos, a su vez, aprendieron las artes dentales de los egipcios.

Después de los trabajos del norteamericano Keyes, en los años cincuenta, se sabe que se pueden reagrupar los factores que originan la caries dental en tres grandes grupos: factores relacionados con los dientes propiamente dichos, factores relacionados con los hidratos de carbono de los alimentos (azúcares) y factores relacionados con las bacterias.

Es necesaria la conjunción de los tres tipos de factores para que aparezca la caries.

- Identifica las partes de la estructura del texto expositivo con una justificación sobre qué ocurre en cada una de ellas.
- Determina los rasgos lingüísticos que aparecen en el texto.

Anexo XV: prueba objetiva final

¡Mucha suerte!

1. Lee detenidamente el siguiente texto narrativo y contesta a las preguntas que aparecen a continuación.

Portaviento 1934 acababa de nacer entre cantos y gritos. En la plaza, panderos, tambores, carracas, los mil y un instrumentos capaces de hacer ruido, acompañaban a las gentes del pueblo.

Wudo -Por la paz - brindó Eloísa.
-Por la rebeldía - brindó Inés.

Se veía que había estado bebiendo antes de la cena. Le brillaban los ojos y hubo un punto de impertinencia o de provocación en su réplica a Eloísa.

Desolada -Por los compañeros - brindó Domingo y señaló con la copa un amplio círculo en el que parecía abarcar a todos, presentes o lejanos.

Ezequiel bebía poco. Domingo le empujaba.

-Que no se diga, Ezequiel. Brinda por algo y bébete la copa de un trago. Si no, no vale el brindis.

Ezequiel sonrió y notó que hacía un gran esfuerzo por sumarse al contento de los demás.

-Yo brindo -dijo- por el sueño que tuvimos y que duró tan poco.

Ahora me tocaba a mí. Había esquivado mi turno. decidida desde el principio a ser la última. Un sinfín de emociones se me enredaban en la garganta.

-Yo brindo por el futuro -dijo-.

Desolada En ese futuro cabía todo lo que anhelábamos. Era un futuro incierto pero majestuoso en su improbable desarrollo; dudoso pero capaz de cambiar los minutos venideros. Luego todos dijimos: por nosotros.

Josefina Aldecoa, *Historia de una maestra*, 1990

a) Identifica la **estructura** del texto: de qué línea a qué línea se compone cada parte y qué sucede en cada una de ellas.

0'5 Portaviento: Explica cuándo y cómo nació. Como reacciona las personas del pueblo
Wudo: los brindis de las personas que estaban ahí y cómo se encontraban.
Desolada: Explica el motivo de por qué brinda por el futuro y luego todos brindan juntos.

b) ¿Qué tipo de **narrador** aparece? Justifica tu respuesta.

0'5 El narrador es interno ya que es un personaje que aparece en el propio texto o, fuera externo sería ajeno a la historia.

c) Determina los **personajes** y el **tiempo** que aparecen en el texto.

0'35 Personajes: Principal: Yo -no dice el nombre en ningún momento
Secundarios: Eloísa, Inés, Ezequiel, gente del pueblo, Domingo

Tiempo es externo: ya que especifica cuando ocurrió en 1934
Interno: "antes de la cena" sitúa la narración

d) Señala los **rasgos lingüísticos** propios de este tipo de textos justificándolos con ejemplos que aparezcan.

0'5 - Verbos < Pretérito imperfecto: acababan, acompañaban, veía, había estado, bebía...
< Pretérito perfecto: señaló
- La mayoría aparecen en 3ª persona de singular y 1ª persona del singular
- Atributos < CCT - desde el principio antes de la cena
< CCL - en la plaza,
- Pronombres: Se, le, me,

2. Lee el texto y responde a las preguntas.

Una gorra de cazador verde apretaba la cima de una cabeza que era como un globo carnoso. Las orejas verdes, llenas de unas grandes orejas y pelo sin cortar y de las finas cerdas que brotaban de las mismas orejas, sobresalían a ambos lados como señales de giro que indicasen dos direcciones a la vez. Los labios, gordos y bombones, brotaban protuberantes bajo el tupido bigote negro y se hundían en sus comisuras, en plieguecitos llenos de reproches y de patatas fritas.

John Kenedy Toole, *La conjura de los necios*, 1980

a) ¿Según la intención del emisor se trata de una descripción **objetiva** o **subjetiva**? Justifica tu respuesta.

1 - Según la intención del emisor se trata de una descripción subjetiva, ya que a demás de describir la realidad tal y como es, añade su opinión o transmite lo que ha visto desde su punto de vista.

b) ¿Es una **etopeya**, un **retrato** o una **prosopografía**? Justifica tu respuesta.

1 - Es una prosopografía ya que el emisor solo describe su físico no añade ninguna información sobre su carácter, sus gustos...

Carlota Sobrino 31/04/2020

3. Redacta tu propio autorretrato brevemente utilizando rasgos lingüísticos propios del texto descriptivo (4 o 5 líneas aprox.)

Yo soy una chica que tengo una altura mediana, mi cabello es rubio con toques marrones, los ojos los tengo azules como el océano, aunque dependiendo de la luz se pueden ver verdes como una hoja de primavera. En los dientes llevo brackets que parecen hielos. Yo soy una persona muy feliz y curiosa me encanta pasar tiempo con las personas que quiero, siempre voy a intentar ayudarte en todo lo que pueda.

4. Lee los siguientes textos e identifica si están en estilo directo o indirecto justificándolo con ejemplos del texto.

Texto 1

Dun Bernardo replicaba que las cosas marchaban solas y había que dejarlas; que el secreto de la vida estribaba en poner las cosas a funcionar y dejarlas luego para que avanzasen a su ritmo. Pero Ignacio argumentaba que tenía el alma en abandono y que a Dios le faltaban luces para sustituirlo.

Miguel Delibes, *El hereje*, 1998

- Está en estilo indirecto ya que no se expresan las palabras tal y como las dicen, sino que el narrador las "cuenta" desde su punto de vista.
 • Utiliza pretéritos imperfectos como replicaba, argumentaba...
 • Se encuentran casi todos los verbos en 3ª persona

Texto 2

- ¿Qué hora es? - preguntó Onofre.
 - Las cinco y media, poco más o menos - respondió el cura - Eh, ¿qué haces? - agregó viendo que Onofre intentaba levantarse.
 - He de ir a la Exposición - respondió éste.
 - Ovidio de la Exposición. Tendrá que pasar sin ti - dijo masén Bizancio.

Eduardo Mendoza, *La ciudad de los prodigios*, 1986

- Es un texto directo ya que se intentan las palabras tal y como las han dicho o pensado.
 • Hay gítones para señalar cuando habla cada persona.
 • Se utilizan tanto la primera persona como la 3ª.

5. Lee detenidamente el siguiente texto y responde a las preguntas que aparecen a continuación.

Introducción
Desarrollo
Conclusión

La presencia del gas ozono en la superficie terrestre tiene un efecto negativo, que es una sustancia tóxica que afecta a la salud del ser humano. De hecho, en las capas altas de la atmósfera, el gas ozono es un componente natural que protege contra la radiación ultravioleta. Sin embargo, su presencia en la superficie terrestre tiene un efecto distinto, es tóxica y afecta a la salud del ser humano. Es el hombre precisamente el culpable de las concentraciones de ozono en las capas más bajas de la atmósfera, puesto que el gas se forma como consecuencia de reacciones químicas en presencia de luz solar, entre el oxígeno y el dióxido de nitrógeno procedente de vehículos y fábricas. Actualmente hay estudios de la OMS (Organización Mundial de la Salud) que confirman que los altos índices de ozono provocan ataques cardíacos y asmáticos en la población. En definitiva, la concentración de ozono aumenta el riesgo de muerte por causas respiratorias, especialmente neumonía.

Revista Muy Interesante, s.f.

a) Identifica el tipo de exposición. Justifica tu respuesta.
 Es un texto expositivo divulgativo ya que además de aparecer en una revista, es de interés general para todo el público y no necesita conocimientos previos.

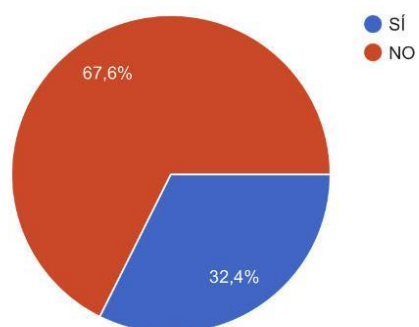
b) Identifica la estructura: de qué línea a qué línea se compone cada parte y qué sucede en cada una de ellas.

05 - Introducción: Nos dicen de qué tema se habla (gas ozono) y que es malo.
 - Desarrollo: Habla de donde se encuentra y de quienes son los culpables de las concentraciones de este gas.
 - Conclusión: Habla de lo que provoca este gas (muerte, ataques cardíacos...) (pero está en las dos últimas líneas).

Anexo XVI: Formulario autoevaluación del alumnado.

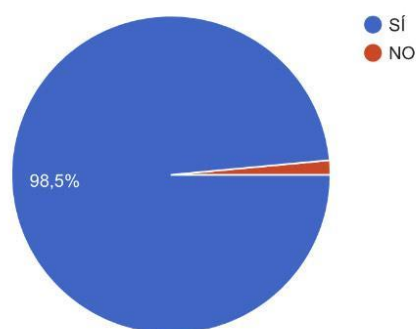
Antes de comenzar con el taller, ¿le habías dado importancia a la comprensión de un texto?

68 respuestas



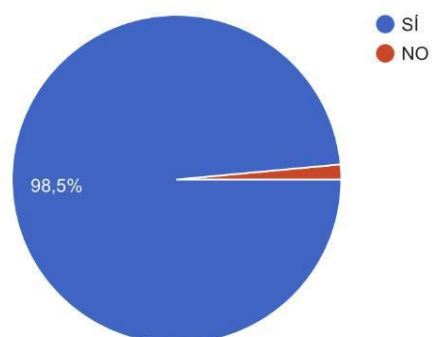
¿Te ha servido para conocer los diferentes tipos de textos que se utilizan según una situación comunicativa u otra?

68 respuestas



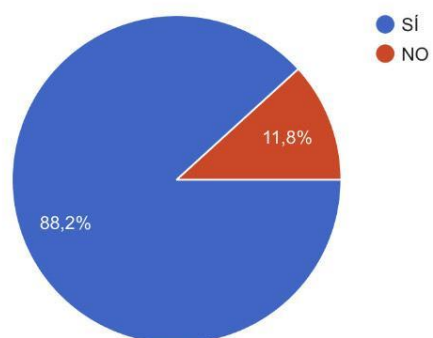
¿Crees que comprender bien lo que leemos es importante?

68 respuestas



¿Has leído varias veces los textos del examen?

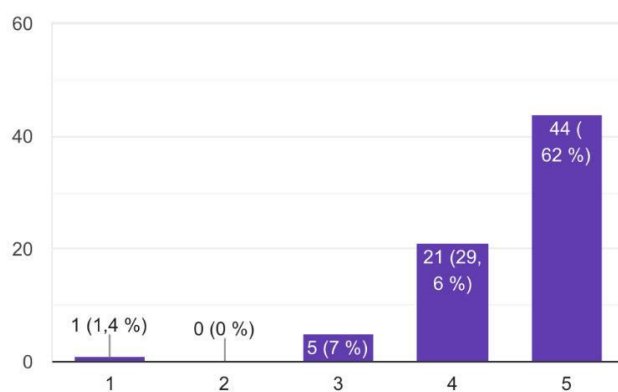
68 respuestas



Anexo XVII: Formulario de evaluación por parte del alumnado de la actuación docente.

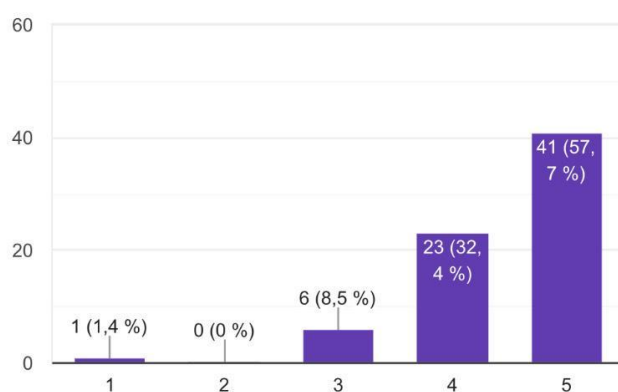
Claridad en el contenido que se ha explicado

71 respuestas



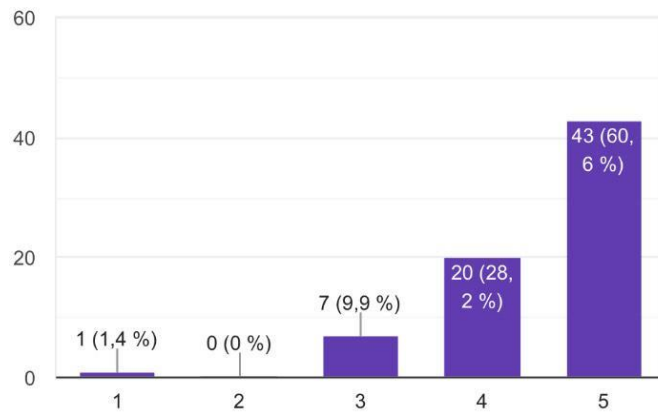
Habilidad de la profesora explicando los temas tratados

71 respuestas



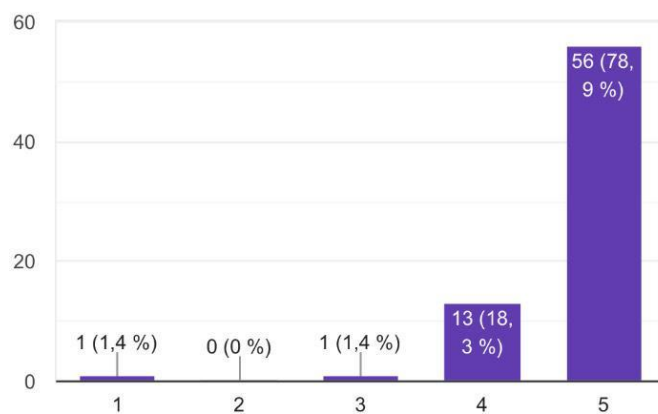
Participación de los alumnos en clase según la motivación aportada por la profesora

71 respuestas



Cercanía de la profesora en el trato con los alumnos

71 respuestas



Redacta una breve opinión personal y posibles propuestas de mejora

64 respuestas

Opinión :

Me parece una persona muy agradable y con ganas de enseñar que se preocupa por sus alumnos . Me gustó su propuesta de aprender los textos como si fueran una búsqueda del tesoro como para ir aprendiendo paso a paso , también me gustó la entrevista , la receta , ...

Y gracias a ella me he dado cuenta que lengua no es aburrido sino que es bastante curioso . Personalmente si sigue enseñando con algún que otro detalle (que si juegos , que si hacer una receta , ...) no creo que tenga nada que mejorar .

Por último otra cosa que me gustó bastante es que dos días antes del examen nos entregara una hoja donde poder hacer ejercicios similares a los del examen (cosa que se agradece) y cuales no había hecho nunca con un profesor .

Redacta una breve opinión personal y posibles propuestas de mejora

64 respuestas

un profesor .

me ha parecido una chica muy cercana a al que se le puede preguntar las cosas sin tener vergüenza y una gran profesora

Yo creo que ha hecho un buen trabajo, ha conseguido que nos familiaricemos con los textos y gracias a los trabajos ha conseguido que esta unidad (que suele ser aburrida) se nos hay hecho mas amena

me ha parecido una persona muy profesional para estar en practicas y que supo explicar muy bien el tema igual podria mejorar poner mas ejemplos de los tipos de texto para saber diferenciarlos y mas practica de cara hacia practicar para el examen.