

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



Máster Universitario en Profesor de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad en Lengua Española y Literatura

**El informe como medio para
desarrollar la competencia escrita.
Proyecto de investigación de aula.**

Trabajo de Fin de Máster

Autor: Sergio Cornejo Martín

Tutora: Dra. Rosa Ana Martín Vegas

Salamanca. Curso 2021-2022

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



Máster Universitario en Profesor de Educación
Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas

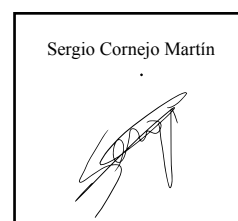
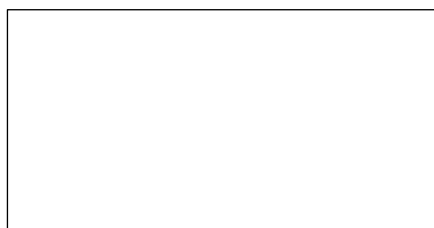
**El informe como medio para
desarrollar la competencia escrita.
Proyecto de investigación de aula.**

Trabajo de Fin de Máster

Autor: Sergio Cornejo Martín

Tutora: Dra. Rosa Ana Martín Vegas

V.º B.º



Salamanca. Curso 2021-2022

RESUMEN

El proceso de escritura es uno de los aprendizajes más importantes que el alumnado debe adquirir en su paso por la educación secundaria, por lo que la búsqueda de nuevas metodologías que faciliten esta meta ha sido objeto de estudio de varias investigaciones. El objetivo principal del presente trabajo ha sido comprobar la eficacia de una propuesta de investigación que, a través de la redacción de un informe, pretende desarrollar la competencia escrita del alumnado. Esta propuesta se ha llevado a cabo en un aula de 2º de la ESO de un instituto de Salamanca y han participado en ella 27 alumnos. Antes de analizar los resultados de la investigación, se ha descrito el proceso previo a la puesta en práctica, incluyendo la selección del grupo y la definición del proyecto de investigación, el simultáneo y el posterior. Tras analizar los informes, se ha extraído que las explicaciones de la primera sesión permitieron al alumnado adquirir un alto nivel de competencia escrita, logrando casi un tercio de ellos la máxima calificación en el informe inicial, y que, gracias a los contenidos explicados en la segunda sesión, más de la mitad lograron una mejoría respecto a su primer informe.

Índice

1. Introducción	1
2. Justificación	2
3. Marco teórico	3
3.1 Fundamentación lingüística y didáctica	3
3.2 Definición del informe	14
3.3 Contextualización en el marco del currículo educativo	15
3.3.1 Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	15
3.3.2 Competencias clave	16
4. Metodología	17
4.1 Propuesta de investigación	17
4.1.1 Diferencias con la propuesta original	17
4.1.2 Adaptación	20
4.2 Contextualización	21
4.2.1 El centro educativo	21
4.2.2 El grupo de experimentación	21
4.3 Previo a la primera sesión	22
4.3.1 Elección del grupo	22
4.3.2 Elección de temas	23
4.3.3 Elección de explicaciones lingüísticas.....	24
4.4 Primera sesión	24
4.5 Previo a la segunda sesión	25
4.6 Segunda sesión	27
4.7 Evaluación del informe definitivo	29
5. Resultados	31
5.1 Evolución en el desarrollo de la expresión escrita	31
5.2 Evolución en el formato	33
5.3 Evolución en la estructura	35
5.4 Evolución en la redacción	37
5.5 Evolución en la ortografía y puntuación	40
5.6 Evolución en la selección de fuentes	43
5.7 Presencia de ODS en las temáticas elegidas	45
6. Conclusiones	47
7. Bibliografía	49

8. Anexos.....	55
8.1 Anexo 1	55
8.2 Anexo 2	58
8.3 Anexo 3	59
8.4 Anexo 4	60
8.5 Anexo 5	77
8.6 Anexo 6	78
8.7 Anexo 7	81
8.8 Anexo 8	82
8.9 Anexo 9	84
8.10 Anexo 10	85
8.11 Anexo 11	86
8.12 Anexo 12	87
8.13 Anexo 13	88

1. Introducción

La habilidad de componer un texto estructurado, cohesionado y sin faltas de ortografía es uno de los principales aprendizajes que los alumnos de la Escuela Secundaria Obligatoria deberían adquirir en sus aulas. La capacidad de escribir correctamente aporta a quien la tenga numerosos beneficios, que serán especialmente útiles en el ámbito académico. Además, un discurso bien estructurado y cohesionado denota unos conocimientos bien asentados y relacionados entre sí y una buena estructura mental.

Por ello, es fundamental que el docente de la escuela secundaria ponga a disposición de su alumnado diferentes herramientas que pueda utilizar para mejorar su proceso de expresión escrita. Esta función debería ser desempeñada por los docentes de todas las asignaturas, pero es innegable que el profesor de Lengua Castellana y Literatura cuenta con más responsabilidad a este respecto, como refleja uno de los criterios de evaluación del BOCYL de Lengua Castellana y Literatura (ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo) para tercer y cuarto curso de la ESO: “Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.”

Como estudiante del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Lengua Española y Literatura, he optado por poner en práctica una adaptación del proyecto de investigación de aula diseñado por Martín Vegas (2021, p.113) que propone el uso del informe como recurso para mejorar el proceso de escritura, la ortografía y el estilo. Para su adecuada elaboración, los alumnos deberán llevar a cabo correctamente la búsqueda, la selección y la síntesis de la información. Este informe, además del objetivo principal ya mencionado, permitirá que los alumnos desarrollen su competencia digital, su competencia de aprender a aprender y su comunicación lingüística, mejorando además su capacidad de composición de sus propios apuntes para estudiar cualquier asignatura.

Algo fundamental en este proyecto es la necesidad de darle un carácter utilitario o instrumental a los conocimientos de lengua que se expliquen. El alumnado debe entender que este tipo de conocimientos, que en un primer momento puede percibir como inservible o muy alejado de la realidad por la oscuridad de sus términos (deíctico, hiperónimo, etc.), le va a ser muy útil para mejorar su capacidad de expresión y comprensión de enunciados, como señala Martín Vegas:

“La funcionalidad de la teoría lingüística es prioritaria. Es importante que cualquier explicación lingüística se entienda como un conocimiento válido para comprender y expresar mejor cualquier mensaje. Por eso, en una obra como esta, centrada en la investigación como proceso de aprendizaje, el conocimiento de la lengua es un recurso para alcanzar el objetivo del trabajo” (Martín Vegas, 2021, p.21).

En definitiva, el objetivo de esta investigación es averiguar si se puede mejorar el proceso y el resultado de la redacción de un grupo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria a

través de la elaboración de un informe, de la explicación de ciertos recursos lingüísticos que se deberán integrar en él y de su posterior revisión por parte del alumnado.

2. Justificación

La escritura cumple numerosas funciones en nuestra sociedad: además de permitir la difusión de información y la comunicación, funciona como “instrumento que permite construir y reconstruir el conocimiento” (Swales, 1990; Bazerman, 2005; Carlino, 2005; Jarpa, 2013, p.30). Sin escritura se dificultaría mucho la transmisión de los saberes de cualquier disciplina y los avances que se sustentan en base a los mismos. En comparación con el lenguaje oral, el lenguaje escrito cuenta con una mayor homogeneidad y está mucho más reglado por diferentes instituciones que velan por su estabilidad. Esto se debe, en parte, a que, a diferencia de en la comunicación oral, en el lenguaje escrito el emisor no puede obtener una retroalimentación inmediata del receptor para subsanar los posibles malentendidos (Martín Vegas, 2009, p.146), por lo que se debe intentar evitar cualquier atisbo de ambigüedad. Todas las normas que rigen el lenguaje escrito, especialmente el más formal, han sido seleccionadas por consenso y deben ser aprendidas por quienes quieran aprender a producir textos escritos correctamente.

Saneleuterio (2015, p.24) denuncia las limitaciones en expresión escrita de una parte considerable de los alumnos en la Universidad y plantea el dilema que esto genera a muchos profesores entre intentar solucionar la situación o centrarse únicamente en impartir los contenidos propios de sus respectivas materias. La única razón por la que pueden abundar alumnos universitarios con carencias en la expresión escrita es que se hayan graduado de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato sin adquirir dichas destrezas. Es en estas etapas donde deberían aprender a elaborar textos escritos con una estructura adecuada, con una correcta organización de ideas, con una rica variedad léxica, sin repetición de términos y sin faltas de ortografía. Que exista un número significativo de alumnos que empiezan a cursar las enseñanzas superiores sin haber aprendido a redactar correctamente evidencia la necesidad de una renovación en las metodologías docentes. Por ello considero imprescindible la investigación en este ámbito, ya que, la única forma de mejorar el nivel de redacción de nuestra sociedad es aplicando nuevas metodologías que innoven en la enseñanza de esta habilidad.

Lograr un buen nivel de expresión escrita no es algo sencillo, ya que, además de implicar un avanzado conocimiento del lenguaje, requiere de otras destrezas como la capacidad de abstracción para relacionar ideas, la búsqueda de información o la ordenación del texto. Está en la mano de los docentes, especialmente de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, el intentar potenciar al máximo estas aptitudes en el alumnado para que todos los individuos que pasen por el sistema educativo logren una óptima formación en esta área. La importancia del área que se está tratando se ve reflejada en el BOCYL de Lengua Castellana y Literatura, que destaca la importancia de la adquisición de distintos recursos para la mejora de la expresión escrita, tanto en el currículo de la ESO como en el de Bachillerato (ORDEN EDU/362/2015 y ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo).

Como se refleja posteriormente en el marco teórico, la preocupación por descubrir nuevas metodologías que ayuden al alumnado a redactar mejor han sido objeto de estudio de numerosas investigaciones. Algunas de ellas han desarrollado propuestas desde un punto de vista teórico y otras han tenido la oportunidad de llevarlas a la práctica. Aunque los resultados en la mayoría de los casos han sido positivos, en mayor o menor medida, siempre es beneficioso llevar a las aulas nuevas estrategias para intentar lograr este fin, ya que la enseñanza de la expresión escrita es fundamental.

La propuesta que se estudia en este trabajo no es original, sino que lleva a las aulas la adaptación de uno de los proyectos de Martín Vegas (2021), prolífica investigadora en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. En su libro, titulado *Proyectos de investigación en el aula de lengua y literatura en secundaria*, expone diez propuestas educativas, de las cuales he seleccionado una para ponerla en práctica y comprobar si se logran los objetivos propuestos. Una de las fases más importantes de la propuesta consiste en la revisión y mejora por parte del propio alumnado de sus informes, estrategia que se ha probado en diversas ocasiones, como se refleja en el marco teórico de esta investigación, con óptimos resultados.

Aprender a redactar correctamente es una destreza necesaria que, una vez adquirida, permitirá a nuestro alumnado obtener mejores calificaciones en la gran mayoría de las asignaturas que forman parte del currículo en la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, al igual que en la Universidad y en los grados de Formación Profesional. Una buena expresión escrita refleja unos conocimientos bien asentados e interconectados entre ellos y una buena estructura mental, además de la capacidad de transmitir adecuadamente los conocimientos. La capacidad de componer correctamente textos escritos no solo es beneficiosa para lograr buenas calificaciones en las distintas etapas educativas, sino que es indispensable para ámbitos como la administración, la justicia, la información de masas o la literatura (Martín Vegas, 2009, p.145).

Además de la comunicación lingüística, la elaboración de este informe desarrolla la competencia de aprender a aprender del alumnado, lo que también le será de mucha utilidad a lo largo de su trayectoria académica, ya que le permitirá adquirir conocimientos de forma autónoma y le permitirá ser crítico con la información que se le proporcione. Por último, esta propuesta de investigación acrecentará la competencia digital del alumnado, que será fundamental para poder desenvolverse en una sociedad que cada vez avanza más en esa dirección.

3. Marco teórico

3.1 Fundamentación lingüística y didáctica

Debido a su importancia, ya justificada, hay varios estudios que se centran en la didáctica de la expresión escrita. Algunos de los autores que se han interesado por el tema y han propuesto distintos modelos para mejorar las destrezas en este ámbito (Iglesias, 2004, p.1) han sido Bereiter y Scardamalia (1987), Cassany (1990), Flower y Hayes (1980,81), Mather y Roberts (1995) y Sorenson (1997).

Cassany (1990) distingue cuatro enfoques metodológicos distintos para abordar la enseñanza de la expresión escrita, basándose en los cuatro enfoques que distingue Shih (1986; Cassany, 1990) para la didáctica del inglés como segunda lengua: el enfoque basado en la gramática, en las funciones, en el proceso y en el contenido.

El enfoque basado en la gramática es el que se ha utilizado tradicionalmente para la didáctica de la redacción y consiste en enseñar los conocimientos gramaticales (sintaxis, léxico, ortografía, morfología, etc.) para que se puedan aplicar a la hora de elaborar un texto escrito. Este enfoque se opone en parte al enfoque funcional o basado en las funciones, que se basa en la comunicación, en utilizar la lengua con fines comunicativos. Este enfoque se utiliza mucho para la enseñanza de lengua en las aulas, pero no fue hasta los años 80 cuando se empezaron a plantear métodos exclusivos para la expresión escrita siguiendo el enfoque funcional (Johnson, 1981; Cassany, 1990, p.67). El enfoque funcional tiene un carácter muy práctico, utiliza ejemplos que se escucharían en la vida cotidiana y fomenta una actitud activa por parte de los estudiantes. Además, este enfoque tiene una visión descriptiva, no prescriptiva como el gramatical. Se enseña cómo escriben los hablantes y no se catalogan los enunciados como correctos e incorrectos, sino como adecuados o inadecuados según la situación comunicativa. En el plano de la expresión escrita, este enfoque prioriza conocer el perfil del receptor del mensaje, de quien va a leerlo; no se pueden redactar con el mismo registro un correo electrónico a un amigo y un trabajo para la universidad.

El enfoque procesual consiste en enseñar a componer textos escritos correctamente desde el punto de vista del proceso de elaboración. Unas investigaciones en Estados Unidos demostraron que la principal diferencia entre los alumnos que lograban obtener mejores calificaciones en las redacciones y los que obtenían peores era que los primeros dominaban ciertas estrategias cognitivas que los segundos ignoraban, como saber generar ideas, hacer esquemas o borradores, corregir el texto o reformularlo (Cassany, 1990, p.71). Por ello, este enfoque no es incompatible con el enfoque gramatical o el funcional, sino que, además de enseñar los conocimientos lingüísticos o sociolingüísticos necesarios para lograr una buena expresión escrita, se centra en enseñar las herramientas, las habilidades y los recursos necesarios para mejorar el proceso de escritura y, por lo tanto, el resultado final. Finalmente, Cassany (1990, p.75) propone el enfoque basado en el contenido, que prioriza lo que se dice a cómo se dice. Este método está enfocado a la enseñanza de habilidades de expresión escrita académicas, por lo que se utiliza con estudiantes que estén cursando o vayan a cursar formación universitaria. En él no se tienen en cuenta los distintos registros, ya que el destinatario siempre es el profesor, por lo que el registro es siempre formal y las características formales del texto son siempre las mismas. Este enfoque se basa fundamentalmente en estudiar, comprender y adquirir unos conocimientos y, posteriormente, esquematizarlos y prepararlos para plasmarlos en el texto académico que se va a redactar.

Cassany (1990, p.79) concluye al final que el método ideal sería una mezcla de los cuatro enfoques, ya que ninguno excluye a los demás, sino que cada uno pone su foco y énfasis en un aspecto diferente, pero todos son necesarios. Ser muy purista y dedicarse exclusivamente a enseñar

cómo escribir desde un enfoque, dejando en segundo plano los demás, solo puede llevar a un aprendizaje incompleto y deficiente para el alumnado.

Durante la segunda mitad del siglo XX surgieron tres grandes modelos explicativos en el ámbito de la investigación sobre la expresión escrita: los modelos de producto, los modelos de proceso y los modelos contextuales o ecológicos (Iglesias, 2004). Los modelos de producto se centran en evaluar el texto escrito como resultado final concluido, sin evaluación del proceso. Además, desde esta postura apenas se aprende a escribir, sino que se considera que las habilidades que permiten al individuo llevar a cabo un proceso creativo y elaborar un texto escrito son de carácter natural, casi invariable (Marinkovich, 2002; Iglesias, 2004, p.3).

Por otro lado, están los modelos de proceso, que se han desarrollado en distintas líneas: los modelos de proceso de traducción, los de etapas y los cognitivos (Iglesias, 2004, pp.3-7). Los de traducción ofrecen una visión simplista que considera al proceso de escritura como una mera traducción de fonemas a grafemas, por lo que no tiene en cuenta todo el resto de variables que implica la elaboración del texto escrito. Los modelos de proceso de etapas surgen en torno a los años 70 y conciben el proceso de escritura como una sucesión de fases que se suceden sucesivamente de forma lineal. Estas fases o estadios serían: la preescritura o etapa de generación de contenido, la escritura o plasmación del contenido en el papel, la reescritura o corrección del resultado para obtener el producto final y la edición o presentación del producto final. La crítica que se ha hecho a este modelo argumenta que la elaboración de un texto escrito no pasa por estas etapas de forma lineal, sino que algunas se solapan y a veces se vuelve a la etapa anterior, ya que la revisión debe tener lugar durante el proceso de escritura y posteriormente a este (Iglesias, 2004, p.4). Dentro de los modelos de proceso, encontramos, en último lugar, los modelos cognitivos, que se pueden abordar desde distintos enfoques según Marinkovich (2002): enfoque expresivo, enfoque cognitivo, enfoque cognitivo renovado y enfoque social. El enfoque expresivo busca que el aprendiente encuentre su propia identidad como autor, su forma de expresarse y de realizar el proceso creativo. Este enfoque percibe a la persona que escribe con unas cualidades naturales que debe descubrir, no como alguien que pueda adquirir esas habilidades mediante el aprendizaje de recursos y de la práctica. El enfoque cognitivo se basa en trabajar los distintos recursos, como la planificación, la traducción y la revisión, y procesos, como el entorno de la tarea y la memoria a largo plazo del escritor, para lograr que el aprendiente mejore su proceso de producción y pueda elaborar mejores textos escritos (Emig, 1971; Iglesias, 2004, p.5). El enfoque cognitivo renovado considera que el enfoque cognitivo es demasiado positivista y reduccionista y sostiene que el proceso de escritura tiene lugar bajo una serie de condiciones socioculturales que no se explican por el proceso cognitivo que critican. Por ello, Hayes (1996; Iglesias, 2004, p.6) añade el componente afectivo, integrando aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales como la memoria de trabajo y el componente motivacional. El último enfoque de los modelos cognitivos que propone Marinkovich (2002) es el social, enfoque en el que se sostiene que el lenguaje es inseparable de su contenido y de su contexto.

El tercer gran modelo explicativo desarrollado en la segunda mitad del siglo XX fue el modelo contextual o ecológico, que se concibe como un complemento a los modelos cognitivos, más que una alternativa a estos. Este modelo entiende el proceso de escritura como “un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla” (Iglesias, 2004, p.7), más que como un proceso individual únicamente. Este modelo intenta descubrir cuáles son los factores que pueden influir en el significado que los individuos otorgan al proceso de escritura en diversos contextos.

Dentro de los conocimientos del lenguaje requeridos para adquirir una buena capacidad de expresión escrita, podemos encontrar destrezas como el manejo del un léxico variado, el conocimiento de las normas ortográficas y de puntuación o el buen uso de la sintaxis. Estas áreas también han sido objeto de estudio por su indispensabilidad para lograr una buena redacción.

En el plano de la ortografía, Perea (2010) investiga si la revisión individual y colectiva de los errores propios de este ámbito, frente a la sanción, mejora los resultados del alumnado en términos de adecuación ortográfica. Tras realizar este estudio en 20 aulas de Educación Primaria obtuvo unos resultados que apuntaban a una mejora y un aprendizaje mucho más señalados en el grupo experimental con el que se trabajó la técnica de la revisión que en el resto. Esta estrategia, que tiene como base la revisión de la escritura, también ha sido utilizada por Quispe y Espinoza (2020) para mejorar el uso de los signos de puntuación en los textos escritos. En este caso, el grupo experimental estaba compuesto por alumnos de primer grado de secundaria. Tras llevar a cabo la investigación, también se concluyó que la estrategia didáctica de “revisión de la escritura” conllevó una mejora muy notable en el uso de los signos de puntuación en textos narrativos.

Dentro del plano de la riqueza léxica, Ripoll, Chasco y Azcárate (2013) prueban la eficacia del desarrollo de estrategias autorreguladas (DEAR) para mejorar la extensión, el uso de vocabulario variado y el contenido en textos argumentativos. El desarrollo de estrategias autorreguladas (DEAR) es un método de enseñanza propuesto por Harris y Graham (1985; Ripoll, Chasco y Azcárate, 2013, p.176) que destaca porque añade elementos como el auto-establecimiento de objetivos, la auto-evaluación, las auto-instrucciones y el auto-refuerzo a la forma clásica de concebir la didáctica de la expresión escrita. Esta investigación mostró una mejora muy significativa en todos los ámbitos evaluados del grupo que recibió el tratamiento frente al que no lo hizo, que solo mejoró en algunos.

En relación con el plano sintáctico, Reinoso (2014) propone de forma teórica una estrategia didáctica para mejorar la escritura del alumnado mediante las estructuras sintácticas. Esta consistiría en enseñar ciertas estructuras sintácticas en el aula y pedir al alumnado que componga una microrredacción utilizando esas estructuras. De esta forma, se busca acercar el conocimiento de la sintaxis a la expresión escrita, al mismo tiempo que se le da una utilidad más práctica a la primera. Tapia (2013) también relaciona, desde un punto de vista teórico, la falta de enseñanza de la sintaxis con el mal nivel de redacción y, especialmente, con los errores sintácticos en los textos del alumnado. Por ello, propone enfocarse más en la didáctica de la sintaxis y dotar de un carácter más utilitario a la misma para que el alumnado pueda mejorar en sus producciones escritas.

El propósito de avanzar en la investigación de metodologías didácticas para la mejora de la expresión escrita es compartido por numerosos investigadores, varios de los cuales han decidido dedicar sus tesis a dicho objetivo. Dorimar (2007; Quispe y Espinoza, 2020, p.1), con *Estrategias para motivar la producción de textos escritos*, concluye que, mediante el uso de distintas estrategias, se pudo lograr un cambio de actitud en el alumnado que resultó beneficioso para su redacción. También dedicó su tesis a esta meta Madrid (2015; Quispe y Espinoza, 2020, p.1), quien llevó a las aulas de II de Magisterio de una escuela de Tegucigalpa una propuesta didáctica para mejorar la producción de textos narrativos basada en la revisión, entre otros procesos, y obtuvo unos resultados muy satisfactorios en cuanto a la mejora de la cohesión y la coherencia de los textos. Ramos Pilco (2014; Quispe y Espinoza, 2020, p.3) también reflejó en su tesis la puesta en práctica de su propuesta para mejorar el uso de los signos de puntuación con alumnos de tercer año de secundaria. Los resultados también fueron muy positivos, reflejando una mejora en el uso del punto, de la coma y del punto y coma. Como último ejemplo, Gutiérrez-García (2001) también puso a prueba una metodología basada en la composición y la revisión del texto escrito, obteniendo unos resultados que comprobaban su eficacia.

Poniendo el foco en los niveles más iniciales, Educación Primaria y primeros ciclos de Educación Secundaria Obligatoria, Badia Armengol y Vilà Santasusanna (1984) escribieron un libro proponiendo distintas actividades para mejorar la expresión escrita, además de la oral. En cada juego o actividad que proponen señalan las habilidades que se pretenden desarrollar, los contenidos que se trabajan, la duración aproximada y la técnica didáctica (individual, en parejas, por pequeños grupos o colectiva). La existencia de libros de actividades como este es importante para que los alumnos vayan desarrollando sus capacidad de expresión escrita (y oral) desde las primeras etapas educativas.

Allué (2013) defiende que las tareas de expresión escrita que habitualmente se llevan al aula, relacionadas directamente con los contenidos y conceptos que forman parte del currículo, permiten al alumnado desarrollar su capacidad de redacción correctamente. Para demostrar que esta metodología es efectiva, la lleva a cabo con un grupo de 1º de Bachillerato de un instituto de Secundaria de Pamplona y comprueba que el alumnado asimila los conceptos, es capaz de “transformar lo declarativo en procedimental” y, por lo tanto, mejora su proceso de escritura. El proceso sigue es el siguiente:

- Se explican los contenidos del libro de texto, siguiendo el currículo oficial de Bachillerato.
- Se manda como deberes para la siguiente sesión un texto de cinco líneas que debe tratar uno de los contenidos que se hayan dado ese día. Este texto puede ser de tipo expositivo, narrativo, literario, argumentativo, etc., cuestión que se concreta en cada caso.
- En la siguiente sesión todos los estudiantes leen en voz alta lo que han escrito y el resto del grupo debe hacer observaciones o sugerencias, incluyendo al profesor, lo que es posibilitado por la breve extensión de los textos.

Allué (2013, p.126) defiende que el alumnado de Bachillerato, por norma general, no va a reflexionar sobre las explicaciones teóricas por sí mismo, sino que necesita de una motivación, como lo puede ser la redacción de pequeños textos, que fomente un entendimiento más profundo de los contenidos explicados. Para ilustrar su postura, expone varios ejemplos de textos escritos por sus alumnos en relación con el concepto de la coherencia, en los que los alumnos tratan de reflejar lo contrario, la incoherencia, para entender la importancia de la primera. A continuación, expongo uno de sus ejemplos:

“Xabi se comió la merluza a pesar de que le guste el color verde. Si hubiese dejado algo en el plato habría llovido en Sevilla y se habría muerto de calor. Al terminársela, el perro le maulló y Xabi le dio los restos de pepitas” (Mikel Ilundain; Allué, 2013, p.127).

Este ejemplo es bastante esclarecedor e induce a pensar que, muy probablemente, los alumnos que hayan redactado textos como el que se acaba de mostrar difícilmente olvidarán qué significa el concepto de coherencia. Una posible crítica podría ser que, a pesar de su efectividad, llevar a cabo este proceso en casi todas las sesiones, como defiende Allué (2013, p.124), incluyendo la lectura de todos los textos, las sugerencias y las observaciones, puede quitar demasiado tiempo e impedir que se consigan explicar todos los contenidos del temario. Lo ideal sería poder abarcar todo el temario previsto para cada curso, pero, seguramente, sea más beneficioso para el alumnado que se reduzcan ligeramente los contenidos, pero lograr adquirirlos de forma más profunda, tomando un papel activo y mejorando el proceso de escritura, que tener que adoptar una actitud pasiva ante un docente que invierte sus clases en sesiones magistrales sin participación de sus discentes, pero que consigue explicar todo el temario.

Para lograr mejorar al máximo las habilidades de expresión escrita del alumnado, también se ha probado la importancia del método que se escoja para evaluar dicha competencia. Para ello, Saneleuterio (2015) compara cuatro procedimientos de evaluación y comprueba cuáles son los que tienen repercusiones más positivas en el aprendizaje del alumnado. Dichos procedimientos son el uso o no de una rúbrica conocida por el alumnado y la proporción de comentarios insertos o no en el texto escrito original.

Para comparar los distintos procedimientos, seleccionó dos grupos (A y B) del primer curso de Magisterio. Al primero, el grupo A, le entregó la rúbrica de forma adelantada a la evaluación y le facilitó la retroalimentación individual por correo electrónico, en un documento separado del texto escrito por cada alumno. Este documento incluía un comentario muy exhaustivo e individualizado, lo que requirió de un esfuerzo y un tiempo significativos por parte del docente. En cambio, al grupo B no le facilitó la rúbrica por adelantado, pero insertó el comentario de retroalimentación dentro de los propios textos del alumnado.

Para concluir cuáles fueron las metodologías de evaluación que más beneficiaron al alumnado, Saneleuterio (2015) combinó, por un lado, el estudio estadístico cuantitativo de una encuesta de percepción del alumnado sobre el método de evaluación y, por otro lado, un análisis cualitativo de las respuestas que obtuvo de sus estudiantes tras haber llevado a cabo el ejercicio de retroalimentación y de tutorías. Tras analizar estos dos elementos, concluyó que hacer explícita la

rúbrica antes de la evaluación fue más beneficioso que no hacerlo y que la mejor forma de hacer la retroalimentación fue mediante un mensaje adjunto que recogiera toda la evaluación, pero adjuntando también un documento con comentarios sobre el texto original del alumno.

Tras el gran esfuerzo que implicó por parte del docente llevar a cabo comentarios exhaustivos, analizando los textos con profundidad y otorgando a la evaluación un carácter individualizado para cada alumno, no obtuvo respuesta de un 68% del alumnado. Además, un 21%, aunque sí contestó, solicitó una tutoría y demostró, mediante su respuesta, no haber sabido aprovechar ni comprender la retroalimentación recibida, además de haberse abrumado y agobiado con la magnitud de esta. Tan solo un 11% demostró, con una respuesta reflexionada, haber entendido los errores cometidos y haberse beneficiado de esta metodología docente. Tras esto, se plantea el debate de si al docente le compensa dedicar tanto tiempo y esfuerzo a una evaluación detallada del texto escrito de cada alumno que solo va a aprovechar alrededor de un 11% del alumnado.

Una evaluación que atienda a los fallos individuales de cada alumno va a beneficiar y a acelerar más su aprendizaje que una evaluación colectiva por distintas razones (Saneleuterio, 2015, pp.25-26): a) el estudiante se siente acompañado en el proceso por un docente con el que comparte responsabilidad (Gessa, 2011); b) el estudiante se siente más seguro por tratarse de un proceso mutuo; c) se fomenta la revisión del alumno de su propio texto, lo que favorece la conciencia gramatical y ortográfica (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000; Rodríguez Gonzalo, 2012; 2014; Camps, 2014); d) la evaluación individualizada se centra de forma específica en la zona de desarrollo de cada estudiante, acelerando su proceso de aprendizaje (Saneleuterio y García-Ramos, 2015). A pesar de esto, es comprensible que, si casi el 90% del alumnado desaprovecha este tipo de evaluación, desaprovechando el inmenso trabajo que requiere, el docente decida optar por una evaluación más general.

Desde el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) también se ha estudiado sobre el proceso de composición escrita, aunque Cassany (1999, p.47) denunció que, en el momento en el que publicó el artículo, se trabajaba menos esta área que las de expresión oral o comprensión lectora. Esto se debía en parte a que, al estudiar para comunicarse en una nueva lengua, se le encuentra menos utilidad a redactar un escrito que a comunicarse oralmente y también a producir textos que a comprenderlos.

Wells (1987; Cassany, 1999, p.48) identifica cuatro planos en los que la escritura puede ser de mucha utilidad: a) el nivel ejecutivo, que consiste en codificar y decodificar los signos gráficos para traducirlos al lenguaje oral (como anotar teléfonos o direcciones transmitidos oralmente); b) el nivel funcional, que incluye la comunicación interpersonal por medios escritos, como una carta; c) el nivel instrumental, que hace referencia a la lectoescritura como medio para acceder al saber científico y académico; y d) el nivel epistémico, que permite a quien escribe desarrollar sus pensamientos, sus ideas y sus conocimientos a través de la escritura. Estos cuatro niveles ejemplifican la utilidad que tiene el buen manejo de la escritura para un estudiante de español y justifican que se enseñe esta destreza al igual que las demás.

Cassany (1999, pp.52-56), tras recordar la necesidad de complementar los conocimientos (conceptos), las habilidades o destrezas (procedimientos) y las actitudes (valores), resume cuáles son los principales que se deben adquirir para lograr aprender a elaborar textos correctamente. Los conceptos principales que se deben asentar son:

- La corrección o gramaticalidad: que incluye todo el conjunto de normas lingüísticas en cualquier plano: ortográfico, morfológico, sintáctico o semántico.

- La cohesión: comprendiendo todos los recursos que se deben utilizar para elaborar un texto lineal conectado entre sus partes y lograr un producto homogéneo. Algunos de estos recursos son las anáforas, la puntuación, los marcadores discursivos, los conectores o las relaciones verbales.

- La coherencia: que abarca las herramientas para seleccionar y organizar semánticamente un texto.

- La adecuación: que incluye la adaptación a la variedad dialectal y al contexto comunicativo. Hace referencia al dominio de la variación sociolingüística y a los aspectos pragmáticos.

- La variación o estilística: que hace referencia a la variedad de recursos lingüísticos, como la precisión en la terminología, el grado de maduración sintáctica o los recursos estilísticos que se utilizan.

- Presentación: que comprende los aspectos formales, como el diseño (márgenes, etc.) o la tipografía (caligrafía, etc.).

Además de adquirir los contenidos mencionados, Cassany (2015, pp.54-55) distingue tres principales destrezas como necesarias para lograr un buen nivel de producción textual:

- La planificación (Flower y Hayes, 1980 y 1981; Flower, 1988): es el proceso previo a la escritura en el que se elabora la configuración que tendrá el texto. Esta habilidad engloba procesos como analizar al destinatario, formular objetivos, establecer planes de composición, generar ideas u organizarlas.

- La textualización (Bronckart *et al.*, 1985): es el propio proceso de redacción, en el que se trasladan las ideas del proceso de planificación al texto. Este proceso se subdivide en tres. Por una parte, se debe “traducir” lo ya planificado, seleccionando el léxico, definiendo los componentes gramaticales que se quieren usar y definiendo cómo se van a reflejar las marcas contextuales. Por otra, se debe linealizar el discurso, transformando un conjunto de ideas planificadas de forma esquemática a un texto lineal, conectado, ordenado y cohesionado. Finalmente, se debe transcribir, producir el texto definitivo incorporando todos los procesos anteriores.

- La revisión (Bereiter y Scardamalia, 1987): es el proceso de evaluación y mejora del texto. Para ello se debe comparar el resultado con los objetivos planificados, identificar y delimitar los desajustes y hacer las correcciones necesarias sobre dichos desajustes.

Finalmente, Cassany (1999, p.56) destaca la importancia de las actitudes, plano que describe como poco estudiado, pero de gran relevancia. Las define como las creencias, valores o prejuicios que el escribiente y el resto de la sociedad tienen respecto al uso de la escritura, como la relación generalizada de la lengua escrita con lo formal o el carácter individual y privado que se asocia a la escritura. Debe recordarse que es el conjunto de estas actitudes con los conceptos y las destrezas mencionadas anteriormente lo que permite que un individuo pueda alcanzar un buen nivel en su proceso de escritura.

Otro ejemplo de la investigación en el plano de la expresión escrita desde la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) es el análisis de Leal Rivas (2020) de los procesos cognitivos que tienen lugar al escribir, con el objetivo de mejorar la competencia escrita de estudiantes universitarios italianos. Las tres destrezas que distinguía Cassany (1999), que hemos explicado anteriormente, equivalen a los procesos cognitivos que distingue Leal Rivas (2020): la planificación, la textualización y la revisión. Tras hacer su análisis, Leal Rivas concluye, por una parte, que el proceso de la planificación guiada influyó de forma muy positiva en el proceso de textualización de los estudiantes. Esta planificación permitió que hubiera una buena aplicación de diferentes recursos y estrategias en el desarrollo del texto. Por otra parte, concluyó que los errores que encontró en el proceso de revisión sugieren la necesidad de reforzar la cultura discursiva en los niveles iniciales de ELE. Finalmente, razonó que sería beneficioso fomentar el desarrollo de la competencia académica, ya que, en este plano, se encontraron algunos errores de sistematización gramatical propios de los primeros niveles.

Como último ejemplo del estudio de la didáctica de la expresión escrita desde el campo de ELE, podemos encontrar la tesis de Sánchez Iglesias (2003), que se centra en la técnica de análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de ELE. El análisis de errores, como modelo de investigación, se subdivide en cinco fases: la selección del corpus, la identificación, la descripción, la explicación y la evaluación de los errores. En la primera parte de su tesis, Sánchez Iglesias (2003) se centra en las críticas epistemológicas y metodológicas a esta técnica. En la segunda parte, la lleva a cabo, recogiendo los datos sobre los errores, clasificados por categorías gramaticales, y analizándolos para intentar extraer las razones por las que se cometen.

En su libro *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Martín Vegas (2009) también dedica un capítulo a la didáctica para el desarrollo de la expresión escrita, en este caso, más enfocado a alumnos con el español como lengua nativa. Al contrario que quienes defienden que el proceso de escritura es una simple traducción de fonemas a grafemas, Martín Vegas defiende la dificultad que esta implica respecto a la expresión oral que, por otra parte, tampoco es sencilla y protagoniza otro capítulo de su obra. En el capítulo que dedica a la expresión escrita define sus características, describe las fases de aprendizaje de la escritura, desde que se aprende a escribir en torno a los cinco años hasta que se sabe formar un discurso escrito, propone algunas estrategias y técnicas metodológicas, define los diferentes géneros escritos y, finalmente, propone algunas actividades.

Martín Vegas (2009, p.146) caracteriza la comunicación escrita como mediada y planificada. A diferencia de lo que ocurre con la comunicación oral, en la comunicación escrita puede haber una gran distancia espacial y temporal entre la emisión del mensaje y su recepción, por lo que es mediada. Además, el lenguaje escrito es mucho más planificado, preciso y riguroso, ya que el emisor debe hacer un trabajo de análisis y reflexión antes de plasmar lo que quiere comunicar. Martín Vegas sostiene que la adecuación en la ortografía y en la puntuación no son suficientes para lograr una correcta expresión escrita, sino que la coherencia en el desarrollo, la adecuada expresión del tema y su cohesión, mediante construcciones sintácticas y relaciones semánticas, son fundamentales para alcanzar ese objetivo. El estilo también es algo fundamental, es el elemento diferenciador de cada autor al que hace referencia Marinkovich (2002; Iglesias, 2004, p.3) cuando habla de una base natural propia de cada individuo que posibilita su proceso creativo y de libre expresión. Puede definirse también como “el sello particular” que un autor imprime a su obra (Bértolo Cadenas, 1998, pp.79-80; Martín Vegas, 2009, p. 148), lo que se correspondería con los rasgos específicos de la escritura de cada autor, tanto temáticos como formales.

En cuanto a la mejor forma de escribir, Martín Vegas (2009, pp.148-149) propone complementar las dos maneras que señala Bértolo Cadenas (1998; Martín Vegas, 2009, p.148): “escribir con brújula” y “escribir con mapa”. La primera manera hace referencia a escribir sin ideas preconcebidas, encontrando el sentido del texto a medida que se escribe. En cambio, “escribir con mapa” consistiría en planificar todo lo que se pretende comunicar antes de comenzar la elaboración del texto. Para Martín Vegas (2009, p.149) es importante saber qué se quiere decir antes de comenzar a escribir, pero también se pueden integrar algunos de los pensamientos y de las reflexiones que surgen a medida que se desarrolla el texto escrito. En la fase previa a la escritura se debe tener una idea general, incluso bastante precisa, de lo que se pretende escribir, pero es durante la fase de la escritura cuando más ideas surgen, ideas de las que no se debe prescindir.

Para enseñar al alumnado a escribir correctamente, Cassany y Luna y Sanz (1994, pp.268-270; Martín Vegas, 2009, p.150) distinguen dos estrategias: las psicomotrices y las cognitivas. Las psicomotrices hacen referencia al movimiento y la posición corporal que se debe mantener para hacer posible una buena caligrafía, a la correcta disposición formal del texto escrito y a otros factores, como la velocidad, que se mejoran con la práctica. Por otra parte, distinguen cuatro estrategias cognitivas, que son fundamentales para adquirir buenos hábitos en el proceso de escritura. En primer lugar, se debe enseñar a reconocer los diferentes elementos de la situación comunicativa para adecuar el texto a ellos: al tipo de destinatario, al tipo de mensaje y a la finalidad que se busca. Un escrito jamás va a estar bien redactado si no tiene en cuenta el receptor al que va dirigido, el formato al que debe ajustarse según el tipo de mensaje o la finalidad que busca. En segundo lugar, señalan la importancia de adecuar la extensión, el tono y el registro al tema que se está tratando, además de mantener una cohesión mediante la organización de ideas en esquemas y las palabras clave. La tercera estrategia que proponen consiste en aprender a organizar correctamente el texto por párrafos y a utilizar un lenguaje claro que el receptor pueda comprender. Para elaborar un buen texto escrito es imprescindible facilitar al máximo la comprensión del lector; el uso de oraciones interminables con una sintaxis complicada y un vocabulario plagado de

tecnicismos no se traduce en una buena redacción, más bien al contrario. Lo más importante de un texto escrito comunicativo es que pueda cumplir su función, comunicar, y, si no lo hace, no puede preciarse de estar bien redactado. Finalmente, la cuarta estrategia consiste en revisar el texto para poder mejorarlo y corregir el mayor número de errores posible. Estas cuatro estrategias (adaptar el texto a la situación comunicativa, mantener una cohesión, organizarlo correctamente y revisarlo) son fundamentales, por lo que son las herramientas que se deben enseñar al alumnado para lograr aprender a escribir correctamente.

Además de mencionar algunas metodologías tradicionales para la mejora de la expresión escrita, Martín Vegas (2009, p.162) también propone el uso de las nuevas tecnologías con el mismo fin. Esta propuesta es muy destacable, ya que, si ya consideró importante el uso de la tecnología hace más de una década, en la actualidad podría catalogarse como imprescindible en un contexto marcado por el rápido avance y la gran presencia de la tecnología. Martín Vegas (2009, pp.162-163) propone el uso de la red como medio para buscar información a través de buscadores y periódicos digitales, del corpus de la Real Academia Española (RAE) y de la Biblioteca Virtual Cervantes. Actualmente, existe un volumen de información en línea mucho mayor y se puede encontrar la mayoría de los libros o artículos publicados, por lo que es importante enseñar al alumnado a encontrar y, sobre todo, a seleccionar correctamente la información entre tantas fuentes. También señala como necesario el uso de diccionarios, corpus lingüísticos y glosarios para la elaboración de textos escritos. Recomienda los diccionarios de sinónimos para lograr un resultado con mucha riqueza léxica, evitando repeticiones y utilizando términos precisos. Por otro lado, plantea la búsqueda de definiciones de palabras como medio para acotar el significado exacto de un término y conocer su valor pragmático, valor que también se puede conocer mediante el uso de los glosarios y los corpus. Estas dos herramientas cumplen esta función porque facilitan el contexto de uso de cualquier palabra, lo que, además de aportar su valor pragmático, permite conocer sus combinaciones morfosintácticas y evitar errores como el uso de una preposición errónea en lugar de la que rige el verbo. Además, propone el uso de conjugadores verbales en línea, servicio que actualmente ofrece también el diccionario en línea de la Real Academia Española. Finalmente, recomienda distintos medios para la publicación de textos escritos originales, entre los que destaca el blog, herramienta que puede ser muy útil para motivar a escribir a aquellos alumnos que deseen compartir sus escritos. Otros trabajos también fomentan el uso de los recursos que podemos encontrar en la red, como López Soriano (2016), que propone utilizar el periódico en línea del colegio para trabajar la expresión escrita de su alumnado o Buyse (2011), que muestra cómo las TIC pueden motivar al estudiante para aprender a escribir más eficazmente.

Otra destacable aportación de Martín Vegas a la investigación para la mejora de la expresión escrita la encontramos en su libro *Proyectos de investigación en el aula de lengua y literatura en secundaria* (2021), donde hace varias propuestas didácticas que ayudan a mejorar en este ámbito, entre otros. Se trata de la obra que se ha utilizado como referencia para esta investigación, de la cual se ha hecho una adaptación de su proyecto *Escribir un informe de un tema de ciencias*. En este libro se incluyen varias estrategias indispensables para lograr un buen proceso de escritura, pero no todas se han podido llevar al aula por razones que se explicarán más adelante. Por esta

razón, reflejaré algunos de los factores que Martín Vegas (2021) señala como más necesarios para adquirir un buen nivel de redacción y que no he podido incluir en mi propuesta de investigación.

A lo largo de la obra, podemos encontrar distintos recursos de carácter necesario para lograr la elaboración de un buen producto escrito. Martín Vegas (2021; p.37) señala la importancia de incluir al principio del texto una introducción que exponga el problema y al final de él una conclusión que lo resuelva. Esto es necesario para dotar al texto de una estructura, lo que también se consigue gracias a la correcta distribución de oraciones temáticas y secundarias mediante distintos nexos introductorios que ordenen y jerarquicen la información (Martín Vegas, 2021, p.101), entre los cuales dedica un apartado a los nexos temporales (Martín Vegas, 2021, pp.127-131). La cohesión textual se puede conseguir mediante mecanismos como la concordancia gramatical o los deícticos (Martín Vegas, 2021, p.54) y es imprescindible para dotar de unidad al producto final. La coherencia del texto también es necesaria para conseguir redactar correctamente, y los conectores y los marcadores del discurso son las herramientas que ayudan a conseguirla (Martín Vegas, 2021, p.55), uniendo los sintagmas y las oraciones del discurso. Finalmente, Martín Vegas (2021) destaca la importancia de la ortografía y de la puntuación. A lo largo de los distintos capítulos trata, por ejemplo, los compuestos con *-grafía*, las palabras con *-v* o con *h-*, las mayúsculas en los nombres personificados y en los topónimos, el uso de mayúscula o minúscula después de los dos puntos o el uso de la coma, de las comillas, del punto y del guion.

3.2 Definición del informe

Como en esta propuesta de investigación se va a trabajar con el informe, es fundamental ofrecer primero una definición de este género expositivo. Martín Vegas (2021, p.113) lo define como “una exposición ordenada y exhaustiva sobre hechos documentados que han sido objeto de estudio”. Andrade y Pinto (2014) definen el concepto de informe del siguiente modo:

“En general, el informe es un texto académico de carácter expositivo, ya que en él se describen las acciones, los métodos y los procedimientos llevados a cabo para adelantar una labor, bien sea investigativa u operativa. A nivel educativo, es una herramienta que facilita la formación académica y profesional, ya que para su redacción se deben combinar la teoría y la práctica” (Andrade y Pinto, 2014, p.2).

Del mismo modo que Andrade y Pinto señalan su posible aplicación como herramienta educativa, Martín Vegas (2021, p.113) destaca su utilidad para que los alumnos elaboren de forma metódica sus propios apuntes para estudiar las asignaturas del currículo. Andrade y Pinto (2014, p.2) señalan, además, tres partes fundamentales: la introducción, con la que se contextualiza el tema, el desarrollo, donde se exponen la metodología y los resultados, y la conclusión, en la que se puede hacer un análisis final de los resultados o de los procedimientos. Esta estructura será también la que se utilice en esta propuesta de investigación.

En base a la definición de Martín Vegas (2021, p.113), en este trabajo se entenderá el género del informe como un texto de carácter expositivo que refleja de forma exhaustiva y estructurada la información recopilada sobre un determinado tema que haya sido objeto de estudio.

3.3 Contextualización en el marco del currículo educativo

Esta propuesta de investigación trata fundamentalmente de enseñar a los alumnos a mejorar su proceso de escritura: su redacción, su estructuración textual, su ortografía y su estilo. Este objetivo se pretende lograr mediante el uso del informe, lo que también permitirá el aprendizaje de este género textual. El currículo oficial de la ESO (ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo) hace referencia a los textos expositivos, como se refleja en la tabla del Anexo 1, pero no menciona de forma específica ningún ejemplo: ni el informe, ni el artículo científico, ni el artículo de investigación. Esto revela un carácter algo general del currículo, pero, no obstante, al nombrar los textos expositivos, se incluye al informe, que es uno de ellos. Además de lograr los objetivos, presentes en el currículo oficial, relacionados con el conocimiento de este género expositivo y con el desarrollo de la competencia escrita, esta propuesta también busca desarrollar tres competencias clave: la competencia digital, la comunicación lingüística y aprender a aprender.

3.3.1 Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Dado que el grupo de experimentación fue un segundo curso de la ESO, se han recopilado en una tabla todos los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del currículo oficial de este curso (ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo) que se trabajan, de forma más o menos directa, con esta propuesta (Anexo 1).

Estos están divididos por bloques: el bloque 2 (B.2) “Comunicación escrita: leer y escribir” y el bloque 3 (B.3) “Conocimiento de la lengua”. Los pertenecientes al bloque 2 están relacionados principalmente con la búsqueda de información para la elaboración del informe, gracias a la adquisición de técnicas y estrategias para la comprensión de textos y mediante el uso de recursos en formato físico y digital, y con la redacción del informe como texto expositivo. Como se ha dicho previamente, no se menciona de forma explícita el informe, pero sí los textos expositivos, por lo que las explicaciones sobre el primero entran en el currículo por formar esta parte de los segundos. Además, el currículo recoge la expresión escrita como fuente de información y aprendizaje, contenido que se ha trabajado mediante el informe, ya que se trata de un tipo de texto que permite al alumnado, además de mejorar la redacción, aprender a seleccionar y procesar la información y a componer sus propios apuntes para facilitar el estudio de cualquier asignatura. El currículo también recoge que la expresión escrita debe incluir el conocimiento de técnicas y estrategias para producir textos escritos, entendiendo la escritura como un proceso con fases diferenciadas: planificación, obtención de información, organización, redacción y revisión. En esta propuesta de investigación se ha pedido al alumnado que siga estas fases y se le han enseñado distintas estrategias para mejorar su proceso de escritura.

Por otra parte, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que forman parte del bloque 3 están más relacionados con el uso de los conocimientos lingüísticos para lograr una buena redacción. Se recoge, por un lado, el conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales, lo que ha sido trabajado en este proyecto de investigación mediante el fomento de la revisión de la ortografía y mediante la explicación de la concordancia gramatical, que también está presente en el currículo en el contenido de relaciones gramaticales.

Por otro lado, se incluye el conocimiento reflexivo de las relaciones entre palabras, especificando, entre otras, la sinonimia, la cual se ha trabajado en clase junto a la hiperonimia y la hiponimia. Estas dos no se mencionan explícitamente en el currículo, pero también forman parte del conocimiento de las relaciones entre palabras y ayudan a evitar la recurrencia léxica para mejorar la redacción.

3.3.2 Competencias clave

Las competencias clave son aprendizajes basados en la práctica, en contraposición con el saber más teórico. De entre las siete competencias clave que se exponen en la orden ECD/65/2015, con esta propuesta se trabajan principalmente tres: la competencia digital, la comunicación lingüística y el aprender a aprender.

- Competencia digital: al llevar a cabo la búsqueda de información para la elaboración del informe, los alumnos deben hacer un uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación. Deben visitar diferentes páginas en línea, seleccionando las más útiles mediante diferentes criterios y aplicando los distintos conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar la competencia digital. La propuesta desarrolla esta competencia desde distintos puntos: a través de la búsqueda y el manejo de la información, a través de la creación de contenidos, ya que han redactado el informe en *Microsoft Word*, aplicando plantillas, insertando imágenes, exportando al formato PDF y haciendo uso de otros recursos que ofrece la aplicación, y a través de la comunicación, ya que el alumnado ha utilizado la aplicación de *Microsoft Teams* para ponerse en contacto conmigo, preguntarme dudas y enviarme los informes.

- Comunicación lingüística: el proceso de redacción del informe, la explicación de ciertos aspectos lingüísticos que se deben incluir en él y su respectiva revisión fomentan la reflexión del alumno sobre su propia lengua y su desarrollo en la comprensión de las dimensiones léxica, gramatical, semántica y ortográfica. La semántica y la léxica se trabajan desde la explicación de los sinónimos, hiperónimos e hipónimos, ya que, además de ser explicados, el alumnado debe reflexionar sobre el vocabulario que ha utilizado en su informe y añadir ejemplos que enriquezcan la variedad léxica de este. La gramática se trabaja con la explicación de la concordancia y a través de la revisión del informe, revisión que también sirve para favorecer la reflexión y la mejora de la ortografía. Esta propuesta de investigación se centra en tratar, sobre todo, la mejora de la destreza expresiva, área que forma parte de la comunicación lingüística, y de la competencia comunicativa, en general, por lo que esta es la competencia clave que más se trabaja con este proyecto.

- Aprender a aprender: el informe permite a los alumnos desarrollar su capacidad de búsqueda crítica de información, de selección y de síntesis de la misma. Estas destrezas les permitirán tener sus propias herramientas para investigar y para encontrar lo que necesiten de forma autónoma. Por ello, gracias a esta propuesta pueden aprender a redactar sus propios apuntes para cualquier asignatura o para profundizar en cualquier tema que sea objeto de su interés.

4. Metodología

En este apartado definiré la propuesta de investigación y describiré el desarrollo de todo el proceso de ponerla en práctica, incluyendo el trabajo previo a la explicación en el aula, el desarrollo de las sesiones y los problemas que surgieron.

4.1 Propuesta de investigación

4.1.1 Diferencias con la propuesta original

La propuesta de investigación que he llevado al aula ha sido una adaptación de uno de los proyectos que propone Martín Vegas (2021): *Escribir un informe de un tema de ciencias*. A continuación, enumeraré los cambios que he realizado respecto a la propuesta original, razonando por qué los he hecho y cómo he elegido las alternativas:

- Temática del informe. La propuesta original únicamente orientaba el informe hacia una temática científica, pero la he adaptado permitiendo distintos temas que también pudieran motivar al alumnado a investigar sobre algún otro asunto que les suscitara interés. La temática científica hubiera sido muy positiva para que vieran la funcionalidad práctica que tenía el informe, ya que con él aprenderían a componer sus propios apuntes de forma metódica (Martín Vegas, 2021, p.113), lo que les facilitaría el estudio del resto de asignaturas. El problema que encontré fue mi desconocimiento acerca de lo que estaban dando en el resto de asignaturas y la falta de tiempo para intentar colaborar con otros profesores. Debido a esto, decidí llevar al aula varios ejemplos de temáticas que les pudieran interesar a los alumnos para llevar a cabo el informe, intentando que fueran opciones que se pudieran ajustar a la extensión de este. Otra variable que tuve en cuenta fue tratar de incorporar algunos de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) en algunas temáticas, con motivo de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2021). También les ofrecí la opción de sugerirme temas que les interesaran para que, si se podían adecuar bien a la extensión requerida, pudieran redactar el informe sobre ellos.

- Extensión. El proyecto original no especificaba una extensión exacta, pero sí proponía la existencia de un índice y en la imagen del ejemplo se numeraban siete páginas de informe. En la adaptación que he llevado a cabo, he pedido a los alumnos que hagan un informe de alrededor de una o dos páginas. He realizado este cambio porque quería obtener los datos y pensé que, aunque se tratara de un grupo trabajador, si un profesor de prácticas, con menos autoridad que uno titular, le pedía que redactaran un informe de cinco páginas o más, la inmensa mayoría no iba a hacerlo. Además, se trataba de alumnos de 2º de la ESO, por lo que es posible que aún no hubieran elaborado nunca un trabajo de tales dimensiones y se mostrarán especialmente reticentes al ser un profesor de prácticas quien se lo pidiera por primera vez. Concluí, pues, que una extensión de entre una y dos páginas podría ser suficiente para que los alumnos desarrollaran las competencias que se pretendían trabajar con el informe y para poder apreciar si había habido mejora en su expresión escrita o no. Es muy probable que elaborar un informe de mayor extensión hubiera beneficiado más a los alumnos en términos de desarrollo de competencias, de aprendizaje y de mejora en la elaboración de textos, pero no disponía de la autoridad ni del tiempo necesarios para guiar un

proyecto de tal magnitud. Creo que la razón por la que todos los alumnos acabaron enviando mínimo una versión de su informe ha sido la reducción de la extensión, si no, prevería que menos de la mitad de la clase dedicase su tiempo a este proyecto. Esto se debe a las circunstancias en las que lo he tenido que llevar al aula: como profesor de prácticas, con el periodo de intervención compartido con otra compañera y con una unidad didáctica aparte que explicar. En cambio, si hubiera dispuesto de más tiempo como profesor titular, hubiera establecido una extensión mayor y podría haber guiado la elaboración del informe a lo largo de las semanas, intercalando estas explicaciones con otros objetivos del currículo oficial.

- Resumen. La propuesta original proponía la presencia de un breve resumen previo al índice para plantear “la importancia del tema, el objetivo de su estudio, cómo se abordará la investigación y los resultados esperados” (Martín Vegas, 2021, p.120). En la adaptación del informe que he llevado al aula he tenido que prescindir de este resumen por falta de tiempo, por las razones mencionadas en el párrafo anterior, para explicar cómo llevarlo a cabo correctamente. Elaborar un resumen no es una tarea sencilla y requiere de mucha práctica y de la adquisición de diversas estrategias que se deben explicar dedicándoles el tiempo que necesite el alumnado. Martín Vegas (2021, pp.47-48) explica los beneficios que tiene y cómo redactar un buen resumen. Por un lado, distingue como sus principales características la brevedad, la claridad de ideas, el orden y la coherencia de la exposición y el discurso original. Por otro lado, señala la importancia de seguir el orden de exposición de ideas del texto original para no influir en el significado y mantener la información objetivamente. Finalmente, desarrolla una de las posibles técnicas que se pueden utilizar para elaborar un buen resumen, que consiste en (1) leer atentamente el texto que se pretende resumir, (2) seleccionar las ideas principales mediante el subrayado, la toma de notas u otros recursos y (3) redactar con palabras propias siguiendo el orden de lo subrayado o de las relaciones entre ideas de las notas o los otros recursos utilizados. A pesar de los múltiples beneficios que hubiera aportado a la investigación la elaboración de un resumen, decidí suprimirlo del informe para centrarme en los elementos que tendría tiempo de explicar y con los que podría contribuir a la mejora del proceso de escritura del alumnado.

- Formato. Martín Vegas (2021) proponía un informe con una portada, un breve resumen, un índice, una introducción, un desarrollo, unas conclusiones y un apartado de referencias bibliográficas. Debido a la reducción que llevé a cabo de la extensión y a la supresión del resumen, decidí eliminar también la portada y el índice, ya que se trataba de un informe adaptado de una o dos páginas. El índice perdía el sentido para señalar dónde se encuentra cada parte en un informe que, en la inmensa mayoría de los casos, entraba en un folio por las dos caras y la portada podría ser más pertinente, pero intenté no saturar a los alumnos pidiendo muchas tareas, tratando de simplificar el informe al máximo para motivarlos a elaborarlo y que no lo percibieran como un trabajo muy difícil. Por lo tanto, mantuve la introducción, el desarrollo, las conclusiones y el apartado de referencias bibliográficas.

Además, el proyecto original incluía el uso de citas textuales, imágenes, gráficas y notas. En la explicación del informe hice referencia a que podían incluir imágenes, pero no mencioné las

citas textuales, las gráficas ni las notas, ya que consideré que requerirían de, al menos, una breve aclaración sobre su uso, que no tenía tiempo de llevar a cabo.

- Trabajo grupal. No se trata de una diferencia radical con la propuesta de Martín Vegas (2021), ya que en ella no se especifica que tuviera que ser grupal, pero, cuando explica que el informe debe llevar portada, indica que esta debe incluir los datos del título del informe y el nombre de los autores, en plural. Después, en el apartado de estructura del informe, indica que la portada debe llevar el nombre del autor, en singular, por lo que ambas opciones son igualmente válidas. En el caso del proyecto que he llevado al aula, me he decantado por plantearlo como un trabajo individual. A pesar de que un trabajo grupal hubiera sido beneficioso para desarrollar las competencias sociales y cívicas del alumnado, he tomado esta decisión para que la muestra fuera lo mayor posible y para poder seguir el progreso individual de cada alumno. Si hubiera planteado el informe como un trabajo por parejas, hubiera obtenido la mitad de las muestras, 13-14, y si lo hubiera planteado como un trabajo en grupos de tres, una tercera parte, 9, por lo que preferí pedir trabajos individuales y obtener una muestra de 27 informes. Además, en el caso de que hubieran hecho el trabajo por grupos, me hubiera sido mucho más complicado seguir la evolución de su proceso de escritura, ya que, sin una muestra individual, no puedo asegurarme de que no haya habido algún miembro que haya sido el único responsable del resultado final, por ejemplo, ni puedo saber quién ha redactado cada parte en el primer informe o en el segundo, para compararlas y comprobar la mejora. Esto se podría resolver pidiendo, además del informe, un documento explicando de qué parte se ha encargado cada miembro del grupo, pero, por la razón mencionada anteriormente, me decanté por pedir informes individuales.

- Explicaciones lingüísticas. Además de explicar el tratamiento de la información mediante esquemas, diagramas, gráficas, tablas e ilustraciones, la propuesta de Martín Vegas (2021) recoge explicaciones lingüísticas muy variadas para su aplicación al informe, enriqueciendo mucho el listado de estrategias que ofrece al alumnado: el uso del punto y seguido y el punto y aparte para separar ideas, el uso de nexos coordinantes para organizar ideas, el uso de la coma para organizar enumeraciones y construcciones coordinadas, los nexos *temporales luego, después, primero y antes*, la concordancia gramatical en el ámbito de la oración, algunos recursos para asegurar la coherencia y la cohesión de un texto, la recurrencia de términos como recurso para evitar la ambigüedad y la ortografía de la h- al principio de palabra. Todos estos recursos son fundamentales para lograr un buen nivel de competencia en la elaboración de textos escritos, pero, debido al escaso tiempo del que disponía por las circunstancias en las que he podido llevar el proyecto al aula (tres semanas de intervención compartidas con una compañera y con una unidad didáctica añadida que explicar y de la que examinar), he tenido que hacer una selección en los contenidos lingüísticos de aplicación directa al informe.

De entre las distintas explicaciones lingüísticas que propone Martín Vegas (2021), he tratado tres con especial profundidad. Por una parte, he explicado el uso de la recurrencia de términos para aportar cohesión, añadiendo el uso de las sustituciones léxicas (sinonimia) y de las palabras generalizadoras (hiperonimia e hiponimia) para evitar una excesiva repetición. En segundo lugar,

he enseñado a los alumnos el uso de los deícticos, de los conectores y de los sujetos elípticos como recursos para asegurar un texto más cohesionado y con mayor coherencia. Finalmente, el último de los contenidos lingüísticos a los que más atención he prestado ha sido la concordancia gramatical en el ámbito oracional, haciendo especial énfasis en los sujetos en singular que hacen referencia a una pluralidad de personas, animales u objetos (Martín Vegas, 2021, p.132). Tras explicar estos tres contenidos, he mencionado de forma más superficial otros recursos, como el empleo de los marcadores discursivos para organizar el discurso, el uso de los distintos nexos para introducir oraciones o para dar estructura al texto y la utilización adecuada de los puntos para evitar oraciones excesivamente extensas. Además, pedí a los alumnos que revisaran sus informes para intentar subsanar los errores ortográficos, de puntuación y de formato.

Si bien estos contenidos son los que traté con más detalle para su implementación en los informes, en la primera sesión, previa a la elaboración de estos, expliqué también algunos aspectos relacionados con el formato, la estructura, la ortografía, la puntuación y la selección de fuentes. Se trató de una explicación orientativa para recordar la importancia de una ortografía y puntuación correctas y para que conocieran el formato que debía tener el informe, su estructura, compuesta por una introducción, un desarrollo, una conclusión y un apartado de referencias bibliográficas, y la necesidad de seleccionar y citar correctamente la información que incluyesen.

4.1.2 Adaptación

Tras exponer los cambios que he llevado a cabo respecto al proyecto original, haré un esbozo general de cuál fue la propuesta de investigación que llevé al aula. En primer lugar, comuniqué a los alumnos que debían redactar un informe de carácter individual sobre algún tema que les interesase de entre un listado de temas que les propuse, algunos de los cuales incorporaban Objetivos de Desarrollo Sostenible, dejando abierta la posibilidad de que me sugirieran otros diferentes. Posteriormente, establecí una extensión de aproximadamente una o dos caras y una estructura del informe compuesta por la introducción, el desarrollo del tema, las conclusiones y el apartado de referencias bibliográficas. En relación con las características formales, les informé de que podían insertar imágenes y les propuse que utilizaran una tipografía *Times New Roman* o similar con un tamaño de 12 puntos y un interlineado de 1,5. Finalmente, recordé que debían ser cuidadosos con la ortografía y el uso de los signos de puntuación, recomendando el uso de recursos de consulta físicos o en línea, y fijé un plazo de entrega de dos días para poder explicar los contenidos lingüísticos que debían aplicar en la siguiente sesión.

Una vez expirada la fecha de entrega y corregidos los informes, dediqué una sesión a explicar la recurrencia de términos como recurso para evitar la ambigüedad, algunos recursos para asegurar la coherencia y cohesión de un texto y la concordancia gramatical en el ámbito de la oración. Tras exponer estos contenidos, mandé añadir a sus informes, como mínimo, dos parejas de hiperónimos - hipónimos, tres parejas de sinónimos y tres deícticos (pronombres, adverbios...) que hicieran referencia a algo anterior para no repetirlo, pudiendo sustituir uno de estos deícticos por un sujeto elíptico. Finalmente, hice un repaso de los errores generales que había encontrado al corregir la primera versión de los informes: los errores de concordancia y la excesiva repetición de términos

que ya había explicado, las comas entre sujeto y predicado, la falta de puntos que generaba oraciones excesivamente largas, las faltas de ortografía y los problemas con el formato, entre otros. Tras esto, les di un plazo de tres días para aplicar los cambios y revisar sus informes, que acabé alargando a nueve.

La adaptación consiste, en definitiva, en la entrega de dos versiones del mismo informe, centrándose la sesión previa a la primera entrega en aspectos como el formato y la estructura y la sesión previa a la segunda entrega en los contenidos lingüísticos vinculados a la redacción. Finalmente, tiene lugar la evaluación de ambas versiones para comprobar si los alumnos se han beneficiado de las explicaciones y si han desarrollado su competencia escrita.

4.2 Contextualización

4.2.1 El centro educativo

El centro en el que se ha puesto en práctica la propuesta de investigación es el IES Federico García Bernalt. Se trata de un instituto con capacidad hasta para 750 alumnos, pero que, durante el curso 2021-2022, cuenta con 646 matriculados, de acuerdo con su Proyecto Educativo de Centro (PEC). Este centro está situado en la zona norte de la localidad de Salamanca y recoge alumnos de un nivel socioeconómico medio provenientes, en muchas ocasiones, de localidades próximas. Este centro dispone de cuatro líneas en la ESO: la línea ordinaria, la línea TIC, la línea A y la línea PMAR. La línea A es de adaptación curricular para alumnos con dificultades, al igual que la línea PMAR (Programa Mejora Aprendizaje y Rendimiento), diferenciándose en que la primera está presente en todos los cursos de la ESO y la segunda solo en dos de ellos. Por otro lado, encontramos la línea TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), a la que pertenece el grupo de experimentación de este estudio. Esta línea destaca por implementar metodologías basadas en las nuevas tecnologías y por estar conformada por un alumnado con un rendimiento académico medio-alto. En último lugar, la línea ordinaria está formada por alumnos sin necesidades especiales de aprendizaje, pero que han decidido no entrar en el programa TIC.

4.2.2 El grupo de experimentación

El grupo que he seleccionado para poner en práctica la propuesta de investigación a la que se dedica este trabajo ha sido 2ºB de la ESO, uno de los grupos de línea TIC. Este grupo está compuesto por 27 alumnos, todos ellos acostumbrados al uso de las nuevas tecnologías, con las que trabajan semanalmente de una forma frecuente debido al carácter digital de las metodologías que deben usarse con la línea TIC. Esta característica les ha facilitado la elaboración del informe, ya que están familiarizados con la búsqueda de información por internet. Además, los alumnos están muy implicados académicamente y realizan diariamente los deberes de todas las asignaturas, lo que me ha inducido, entre otras razones, a elegir este grupo antes que otros a los que daba clase y que mostraban una actitud más pasiva.

4.3 Previo a la primera sesión

Antes de impartir la clase para comunicar a los alumnos el informe que debían hacer, tuve que hacer un trabajo de análisis y adaptación de la propuesta de investigación original (Martín Vegas, 2021). Después de analizarla y adaptarla, implementando los cambios razonados en el apartado anterior, me aseguré de que la propuesta seguía enfocada hacia los mismos objetivos: la mejora del proceso de escritura y el desarrollo de la comunicación lingüística, la competencia digital y la competencia de aprender a aprender. Durante el trabajo de adaptación, tuve que seleccionar los contenidos lingüísticos a los que iba a dar más prioridad y elaborar una lista de posibles temas que los alumnos pudieran encontrar atractivos para hacer el informe, incluyendo algunos que trataran los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Dentro del proceso previo a la primera sesión, también fue fundamental la elección del grupo, que seleccioné entre los cinco a los que daba clase por los motivos expuestos a continuación.

4.3.1 Elección del grupo

Durante mi periodo de prácticas he dado clase a cinco grupos, entre los cuales tuve que elegir uno para poner en práctica la propuesta de investigación. Para elegir al grupo de 2ºB de la ESO frente a otros grupos, tuve en cuenta cinco factores.

1- En primer lugar, era el único que pertenecía a la línea TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), lo que significaba que con este grupo se debían implementar metodologías que integrasen las nuevas tecnologías. Esta característica encajaba muy bien con el proyecto, ya que uno de sus objetivos era el desarrollo de la competencia digital. La elaboración del informe trabajaba esta competencia porque requería del manejo de un procesador de textos (para redactar, insertar imágenes y exportar), de la habilidad de buscar y seleccionar información en la red y del correcto uso de la aplicación *Microsoft Teams* para preguntar dudas y enviar los informes.

2- La segunda razón se basó en su gran implicación en las clases, su admirable motivación y su alto rendimiento académico. En los otros cuatro grupos a los que daba clase, prácticamente nadie hacía nunca los deberes, lo que hubiera imposibilitado recoger y analizar los informes para comprobar si se lograban cumplir los objetivos de la propuesta de investigación. Los estudiantes de 2º de Bachillerato no los traían ni estando a un mes de la EBAU, por lo que, si no hacían los deberes que les mandaba su profesora titular, mis expectativas de que realizaran un informe para su profesor de prácticas eran prácticamente nulas. Además de los grupos de Bachillerato, tenía dos grupos de Adaptación Curricular, uno de 1º de la ESO y uno de 2º de la ESO, los cuales estaban formados por alumnos con necesidades especiales que tampoco llevaban nunca las tareas a clase. En cambio, en el grupo que decidí seleccionar, prácticamente todos los alumnos hacían siempre los deberes, además de mostrar un gran interés por todas las actividades que se llevaban a cabo en el aula, lo que los convertía en un grupo idóneo a este respecto.

3- El tercer argumento para seleccionar este grupo residió en que con él tenía más tiempo para explicar el informe y pedir su elaboración. En cambio, los grupos de Bachillerato tenían que examinarse de la EBAU en menos de un mes, a principios de junio, por lo que estaban muy

ajustados de tiempo para explicar el temario. Con el grupo de 1º de la ESO solo tenía clase un día a la semana, por lo que tampoco contaba con el tiempo necesario para llevar a cabo el proyecto, y con el grupo de 2ªA (Adaptación Curricular) de la ESO tenía cinco horas semanales y tiempo suficiente, pero lo descarté por las razones que he descrito anteriormente y describiré a continuación.

4- En cuarto lugar, se trataba de un grupo bastante numeroso, compuesto por 27 estudiantes, lo que me permitía tener una muestra representativa y extraer conclusiones mejor fundadas de los resultados de la propuesta de investigación. En los grupos de 1º y 2º de la ESO, al ser de Adaptación Curricular, había matriculados unos diez alumnos en cada uno, de los cuales solía faltar, además, una tercera parte. Los grupos de 2º de Bachillerato sí eran numerosos, pero tuve que descartarlos por las razones ya mencionadas. Hubiera sido interesante poner en práctica este proyecto de investigación con alumnos del último curso, ya que se podrían haber ampliado la extensión y la dificultad, pero en este contexto no pudo ser posible.

5- La última razón fue que, además de todo lo explicado anteriormente, 2ºB de la ESO era el grupo de mi tutoría, por lo que, aunque no fuera lectiva de Lengua Castellana y Literatura, teníamos una hora añadida de clase con los estudiantes. El ser tutor de prácticas de este grupo y pasar más tiempo con él implicaba una mayor relación con sus alumnos, lo que se traducía en más confianza para que me propusieran temas y me preguntaran dudas y más responsabilidad conmigo para hacer el informe.

4.3.2 Elección de temas

Como he explicado en el apartado de la adaptación, el proyecto original estaba enfocado exclusivamente a una temática científica, pero, por las razones ya mencionadas, decidí proponer al alumnado una lista de posibles opciones con temáticas diversas. Los criterios que seguí para seleccionar los posibles temas fueron tres: que se tratara de temáticas potencialmente atractivas, que se pudiera hacer un informe sobre ellas con una extensión de entre una y dos caras sin entrar en aspectos demasiado técnicos y que algunos de ellos trataran algún Objetivo de Desarrollo Sostenible u ODS (Naciones Unidas, 2021).

Al final llevé el siguiente listado de temas al aula: (1) las sociedades de las hormigas o de las abejas, (2) biografías (Mozart, Einstein, Ghandi, Martin Luther King...), (3) la cultura y la sociedad del antiguo Egipto, (4) rutinas de alimentación, (5) la historia de alguna red social o aplicación, (6) el origen del español (indoeuropeo...) y (7) el Big Bang. Pensé que ese listado les iba a permitir formarse una idea de lo que estaba buscando con el informe, además de que estaba seguro de que me propondrían temas, puesto que se trataba de un grupo muy participativo.

Por otra parte, algunas de estas temáticas, como la cultura y la sociedad del antiguo Egipto o, sobre todo, las biografías, abarcaban muchos temas a su vez, ya que un alumno podía elegir hacer una biografía de un científico y otro de una actriz de moda. Además, dentro de los temas que propuse, incorporé el ODS de “salud y bienestar” con la temática de rutinas de alimentación, el ODS de “vida de ecosistemas terrestres” con el tema de las sociedades de las hormigas o de las

abejas, el ODS de “paz, justicia e instituciones sólidas” con la biografía de Ghandi y el ODS de “reducción de las desigualdades” con la biografía de Martin Luther King.

4.3.3 Elección de explicaciones lingüísticas

De entre las numerosas explicaciones lingüísticas que propone Martín Vegas (2021) para que los alumnos implementen en el proyecto del informe, yo tuve que hacer una selección debido a la falta de tiempo. Para hacer esta elección de contenidos, intenté tener en cuenta qué recursos podrían ser comprendidos y adquiridos por el alumnado en los 50 minutos que dura una sesión. Descarté tratar en profundidad los contenidos de los signos puntuación y de los nexos porque los consideré demasiado amplios para poder explicarlos todos en una clase y que los alumnos aprendieran a utilizarlos en todos los contextos y a aplicarlos a sus informes. Del mismo modo, descarté el apartado de ortografía de la *h*- a principio de palabra porque vi muy difícil enseñar en una sesión a que los alumnos aprendieran a distinguir la presencia o no de *h*- inicial en cualquier palabra. Además, por un lado, pensé que era probable que muchos informes no tuvieran ninguna palabra que empezara por dicha letra y, por otra parte, quería fomentar que los estudiantes evitaran las faltas de ortografía mediante la consulta de recursos físicos o en línea, como los diccionarios, como les recomendaría en la primera sesión, intentando prevenir cualquier tipo de falta en los informes.

Después de descartar tratar en profundidad estos contenidos, decidí seleccionar los tres que quedaban dentro del proyecto de Martín Vegas (2021): la concordancia gramatical en el ámbito de la oración, los recursos para asegurar la coherencia y la cohesión de un texto y la recurrencia de términos como recurso para evitar la ambigüedad. No obstante, como dije en el apartado de la adaptación, en la primera sesión trataría el formato, la estructura, la ortografía y la puntuación y, al final de segunda sesión, recordaría estos aspectos incidiendo en los errores que más recurrencia habían presentado en los informes, además repasar el uso de algunos nexos.

4.4 Primera sesión

Una vez seleccionado el grupo, los temas y los contenidos lingüísticos que iba a explicar, ya podía llevar a cabo la primera sesión. En ella, expliqué a los alumnos cuál era el género del informe, entendiendo a este como un texto de carácter expositivo que refleja de forma exhaustiva y estructurada la información recopilada sobre un determinado tema que haya sido objeto de estudio. Después, pedí a los alumnos que me redactaran uno, señalando que su estructura debía estar formada por una introducción, un desarrollo, una conclusión y un apartado de bibliografía o referencias bibliográficas. Expliqué que debían utilizar la introducción para presentar el tema, ofreciéndoles ejemplos, el desarrollo para exponer el cuerpo del informe, fundamentado en la información que habían extraído de su búsqueda bibliográfica, y la conclusión para realizar un razonamiento final sobre el tema que hubieran tratado. También recordé la importancia de citar las fuentes que consultaran y pregunté a los alumnos si conocían recursos para encontrar información, a lo que respondieron afirmativamente. Antes de explicar los aspectos formales, recordé al alumnado que debía cuidar la ortografía y el uso de los signos de puntuación en sus informes, pudiendo valerse de recursos de consulta físicos o en línea para solventar las dudas a este respecto. En relación con el formato, establecí que la extensión debía ser de entre una y dos páginas,

aproximadamente, y que debía utilizarse una tipografía como *Times New Roman* o similar, un tamaño de letra de 12 puntos y un interlineado de 1,5.

Traté de tranquilizarlos, intentando simplificar el informe al máximo para que se animasen a hacerlo y lo vieran como una tarea sencilla. Además, los intenté motivar contándoles que necesitaba los informes para llevar a cabo mi Trabajo de Fin de Máster (TFM), lo que pensé que los podría ilusionar. Al principio, mostraron una actitud ligeramente disconforme en relación con el proyecto, pero, según lo fui explicando, fueron entendiendo que no era tan difícil y empezaron a copiar todo con interés, mejorando su actitud. Este interés se acabó viendo reflejado en los informes, puesto que un porcentaje muy significativo del alumnado acabó obteniendo la máxima puntuación en su primera versión del informe en las dimensiones de la estructura, el formato, la ortografía y la puntuación y la selección de fuentes.

Una vez explicada la estructura del informe, pasé a explicar los posibles temas que podían elegir, copiando en la pizarra la lista temática que he expuesto en el apartado 4.3.2. Al copiarla, los alumnos me preguntaron si podían hacer la biografía de deportistas o cantantes y si podían seleccionar como tema algún animal. La idea de los animales me pareció muy buena, ya que englobaba todas las especies, cada alumno podría elegir su favorita y trataba los ODS de “vida de ecosistemas terrestres” y de “vida submarina”. Como había previsto, un buen número de los informes acabaron tratando de distintos animales, como el delfín rosado, el guepardo o el zorro. Tras la enumeración de los posibles temas, les di un plazo de entrega de dos días para llevar a cabo el informe y les informé de que tendríamos una clase tres días después en la que explicaría algunos recursos para mejorar la expresión escrita del informe y de que, después de esa sesión, deberían revisarlo, aplicando algunos cambios

Tras haber explicado cómo debían hacer el informe, los temas que podían elegir, en qué consistía el proyecto y el plazo de entrega, volví a recordar la estructura y les pregunté por posibles dudas que hubieran surgido sobre el proyecto. Antes de terminar la clase, volví a animarlos y les pedí que me preguntaran lo que necesitaran por la aplicación de *Microsoft Teams* y que también utilizaran ese medio para enviarme los informes.

4.5 Previo a la segunda sesión

Después de terminar la primera sesión, recordé a los alumnos, mediante la aplicación *Microsoft Teams*, que me debían enviar el informe en un plazo de dos días y que podían hacerme sugerencias sobre el tema. Algunos de los alumnos me preguntaron si podían elegir ciertos temas o si la biografía podía ser de cierta persona en concreto. Algunos de los temas que me propusieron fueron “los trastornos psicológicos más comunes”, “la cultura española”, “la cultura sumeria” o “el chiste y su relación con el inconsciente”. Los alumnos me enviaron, a través de *Microsoft Teams*, sus informes en formato *Word* y en *PDF* y, antes de corregirlos, convertí todos los informes que quedaban a *PDF* y renombré cada uno de ellos con el nombre de su autor, guardándolos, posteriormente, en una carpeta titulada “Primer informe”.

Para mi satisfacción, todos los alumnos me enviaron el informe antes de la fecha límite, por lo que pude corregirlos y extraer los principales errores para tenerlos en cuenta en la segunda sesión. Después de hacer esto, adapté los ejemplos de los tres principales contenidos lingüísticos que había seleccionado para que se enfocaran un poco más en los aspectos con los que el alumnado tenía más dificultades. Recuerdo que los tres contenidos que preparé para explicar en la siguiente sesión eran la concordancia gramatical en el ámbito de la oración, los recursos para asegurar la coherencia y la cohesión de un texto y la recurrencia de términos como recurso para evitar la ambigüedad.

Para trabajar la concordancia gramatical en el ámbito de la oración, me centré en los casos en los que aparece un sustantivo que hace referencia a una pluralidad, pero que se encuentra en singular, por lo que debe concordar en singular con el verbo. Para trabajar estos casos, seleccioné algunos de los ejemplos del libro de Martín Vegas (2021, p. 132), modificando algunos de ellos, y preparé otros propios. Los ejemplos que elegí para que los alumnos practicasen fueron los siguientes:

1. *Un grupo de amigos se presentó/presentaron en mi casa.*
2. *La mayoría de la gente conoce/conocen dos lenguas.*
3. *Una veintena de personas se acercó/acercaron al colegio.*
4. *Veinte personas se acercó/acercaron al colegio.*
5. *La mitad de las personas era/eran de origen europeo.*
6. *Un equipo de cirujanos envió/enviaron un comunicado a la familia.*
7. *Una treintena de casas se incendió/incendiaron el primer día de la catástrofe.*
8. *Parte de los alumnos permaneció/permanecieron en silencio durante la conferencia.*
9. *Mucha gente no hace/hacen la declaración de la renta.*

Además, apunté algunos errores de concordancia (ligeramente modificados, para que los alumnos no se dieran excesivamente por aludidos) que había encontrado en los informes para explicar errores frecuentes que debían intentar evitar cuando redactasen. En primer lugar, recordé que el verbo siempre debía concordar con el sujeto y que debían evitar ejemplos como **Muchos leones, si te atacan, puedes sobrevivir*. Después, les informé de que, cuando el sujeto se encuentra lejos del verbo, a menudo se cometen equivocaciones en relación con la concordancia, como en *Las amapolas huelen muy bien. A veces, para conocer la distancia a la que nos encontramos de ella(s)...* Finalmente, les recordé que debían revisar el informe para evitar despistes como *Ella es una gran actriz y productor(a)*.

Para trabajar el segundo contenido que elegí, dedicado a los recursos para asegurar la coherencia y la cohesión de un texto, decidí que explicaría los deícticos. Como pensaba que seguramente nunca hubieran escuchado esa palabra, preparé la definición de un deíctico como un elemento gramatical que señala un lugar, una persona o un tiempo y les dije que podía tratarse de

un pronombre, un adverbio, un determinante o una desinencia verbal. Además, apunté como ejemplos: *lo, la, los, las, le, les, ese, esta, aquellos, mío, suya, allí o aquí*.

Finalmente, para preparar el apartado de recurrencia de términos como recurso para evitar la ambigüedad, decidí explicar los sinónimos, los hiperónimos y los hipónimos. Apunté que debía explicar la importancia que tenía el uso de estos recursos para evitar la repetición excesiva de términos, manteniendo la cohesión del texto, y preparé en un folio varios ejemplos de cada tipo para poder afianzarles más el contenido y para asegurarme de que lo fueran a interiorizar correctamente:

- Hiperónimos / hipónimos: *animal > jirafa; persona, actriz, futbolista > nombre propio (Juan, Penélope Cruz, Leo Messi); prenda de ropa > pantalón; árbol > manzano; felino > león; mamífero > perro; parte del cuerpo > brazo; libro > título (Drácula); herramienta > martillo; dispositivo > móvil; ciencia > química; comida > bocadillo; bebida > agua; planeta > Marte; profesión > médico; planta > margarita; perro > Border Collie*.

- Sinónimos: *alegría – felicidad; rezar – orar; calmar – tranquilizar; baile – danza; acabar – terminar; comenzar – empezar; morir – fallecer; embustero – mentiroso; elegir – escoger; escaso – poco*.

Finalmente, apunté en un folio los principales errores que extraje de los informes que no se relacionaban directamente con estos tres contenidos principales para poder mencionarlos y explicarlos brevemente en el aula.

4.6 Segunda sesión

En esta sesión expliqué todos los contenidos que acabo de exponer. Empecé con la concordancia, transmitiendo al alumnado que los sujetos en singular, aunque hagan referencia a una pluralidad de personas, animales u objetos, tienen que concordar con el verbo en singular. Después, les fui leyendo los distintos ejemplos para que me respondieran si el verbo debía estar en singular o en plural. Hasta que llegamos a la primera mitad de los nueve ejemplos, muchos alumnos me seguían contestando erróneamente, pero, después de repetírselo y de volver a explicar por qué tenían que comprobar el número del núcleo del sujeto, consiguieron, en su gran mayoría, contestar correctamente al resto de los ejemplos. Al tratarse de una clase tan participativa, me contestaban todos a la vez y podía comprobar si lo entendían o no. En cualquiera de los otros grupos a los que daba clase, esto no hubiera sido posible, ya que la participación era siempre nula, por lo que tendría que haber pedido que lo hicieran por escrito y hubiera dispuesto de menos tiempo para explicar el resto de contenidos.

Tras terminar con esos ejemplos, recordé algunos de los errores de concordancia más importantes que había encontrado en los informes, ya mencionados en el apartado anterior, y pasé a explicar los recursos para evitar la repetición de palabras: la hiperonimia, la hiponimia, la sinonimia y la deixis. Pregunté si conocían lo que eran la hiperonimia y la hiponimia y me respondieron afirmativamente, definiéndome ambas. Puse algunos ejemplos de la lista que expuse en el apartado anterior y, posteriormente, fui diciendo alternativamente hipónimos e hiperónimos

de esa lista de ejemplos para que me respondieran con su correspondiente hiperónimo o hipónimo. No tuvieron ningún problema con este apartado, por lo que comencé con la sinonimia. Al preguntarles si sabían lo que era, también me respondieron afirmativamente, lo que agilizó el transcurso de la clase. Volví a poner un par de ejemplos de la lista de sinónimos reflejada en el apartado anterior y, después, fui mencionando un miembro de cada pareja para que los alumnos me contestaran cuál era su sinónimo. Respondieron correctamente a todos los ejemplos, por lo que concluí que no tenían ningún problema con este contenido.

Para trabajar los recursos que aseguran la coherencia y la cohesión de un texto, empecé preguntando si conocían lo que era la deixis o si habían oído hablar de los deícticos, pero en este caso lo desconocían. Para no introducir un término nuevo, decisión que hubiera reducido mucho el tiempo de clase, decidí explicarles que existían algunos elementos en la oración que servían para hacer referencia a lugares, personas o tiempos, sin hacerles aprenderse el término específico. Para aclarar lo que acababa de decir, les puse algunos ejemplos, tomados de la lista de los deícticos enumerados en el apartado anterior. Cuando entendieron que se trataba de un recurso que utilizaban habitualmente, me dieron algunos ejemplos, todos ellos correctos. Para complicar ligeramente más la tarea, fui pidiéndoles que me dijeran oraciones, en primer lugar, con un pronombre que cumpliera esa función, después con un adverbio, con un determinante y, finalmente, que me dieran un ejemplo de un sujeto omitido en el que la desinencia hiciera referencia a la persona. Los alumnos siguieron siendo muy participativos y, además, contestaron, en general, correctamente a todo lo que les pedí.

Para terminar, dediqué el tiempo que quedaba de sesión a explicar los errores más comunes que me había encontrado al corregir la primera versión de sus informes. Estos errores se podrían agrupar en cuatro grupos: puntuación, estructura, formato y ortografía. En relación con la puntuación, les advertí que tuvieran cuidado y evitaran poner comas entre el sujeto y el predicado. Les expliqué que las pausas que se hacen en el lenguaje oral no tienen por qué equivaler siempre gráficamente a una coma. También les incentivé a usar, en general, más puntos para evitar oraciones innecesariamente extensas. Les expliqué que escribir oraciones muy largas no equivale a escribir bien, sino que las ideas diferentes deben expresarse en oraciones diferentes.

Los errores relacionados con la estructura tuvieron que ver con la introducción, el desarrollo y la conclusión. Por un lado, recordé que el informe debía distinguir esas tres partes obligatoriamente y, por otro lado, les expliqué que algunos alumnos podían mejorar su informe evitando poner de forma explícita los términos “introducción”, “desarrollo” y “conclusión”, ya que debían ser el contenido y la posición del párrafo lo que revelase su naturaleza. También recordé la obligatoriedad de incluir el apartado de referencias bibliográficas, ya que algunos de ellos no lo habían hecho.

En relación con el formato, les recordé que siguieran las indicaciones que les había dado el primer día en cuanto a la tipografía y el tamaño de letra y, sobre todo, que mantuviesen un formato homogéneo en el documento. Les dije que algunos informes tenían distintos tipos de letra, distintos tamaños o distinto interlineado, seguramente debido a pegar información de internet para parafrasearla, lo que había cambiado el formato al documento y debía ser revisado. También les

recomendé que, después de los dos puntos, mantuvieran los elementos en la misma línea si no los iban a desarrollar. Les dije que no se debía cambiar de párrafo para poner únicamente una palabra en cada renglón de la enumeración, sino que era preferible enumerar los términos en la misma línea. Atendiendo a los errores ortográficos, les pedí que revisaran la ortografía y los despistes como el uso de mayúsculas después de coma o la utilización de la *y*, en lugar de la *e*, delante de *-i*.

Finalmente, para cerrar la sesión, animé al alumnado a preguntarme a través de la aplicación de *Microsoft Teams* cualquier duda que tuvieran con respecto al informe y le di un plazo de entrega de tres días para enviarme la versión revisada definitiva.

4.7 Evaluación del informe definitivo

Tras la segunda sesión, envié un recordatorio a toda la clase a través de *Microsoft Teams* para que no olvidaran qué debían hacer (revisar el informe e incluir, al menos, dos parejas de hiperónimos – hipónimos, tres parejas de sinónimos y tres deícticos o sujetos elididos) y para recordarles que el plazo de entrega finalizaba en tres días.

Pasados los tres días de plazo para que me entregaran el informe, solo 10 alumnos me lo habían enviado. Supuse que tendrían exámenes y deberes del resto de asignaturas, así que les amplié el plazo otros seis días, comunicándoselo por *Microsoft Teams*, lo que incentivó a otros 7 alumnos a entregármelo. Tras esos nueve días de plazo, fueron 17 alumnos, frente a los 27 iniciales, los que me enviaron una versión revisada con algunos cambios aplicados o que, al menos, me escribieron para decirme que habían revisado su primera versión y que no habían encontrado nada que cambiar porque esta ya incluía todos los sinónimos, hiperónimos – hipónimos y deícticos requeridos.

Una vez pasados los nueve días a los que amplié la segunda fecha de entrega, descargué todos los documentos, exporté a formato *PDF* los que estuvieran en *Word*, renombré los archivos con el nombre del alumno que me lo hubiera enviado y guardé todos en una carpeta titulada “Segundo informe”. Posteriormente, hice 17 carpetas, titulándolas con el nombre de los alumnos que me habían mandado la versión definitiva, y guardé en cada una las dos versiones del informe de cada alumno, nombrándolas “Nombre del alumno 1” y “Nombre del alumno 2”.

Para evaluar el aprendizaje y el desarrollo en la expresión escrita de estos 17 estudiantes, elaboré una rúbrica en la que se podían evaluar tanto el primer informe como el segundo, lo que permitía hacer la comparación de una forma más rápida (revisar rúbrica en Anexo 2). En ella se valora el formato (10%), la estructura (10%), la redacción (50%), la ortografía y la puntuación (20%) y la selección de fuentes (10%).

La rúbrica dispone de tres niveles de desempeño: excelente (2 puntos), bueno (1 punto) y mejorable (0 puntos). Sumando la máxima puntuación en todas las dimensiones, la máxima nota que se podría alcanzar sería de 2 puntos, por lo que la rúbrica contiene otra casilla con la nota calculada sobre un total de 10 puntos (multiplicando por cinco la que se calculaba sobre 2 puntos).

Para decidir qué nivel de desempeño otorgar a cada alumno en cada dimensión, seguí los siguientes criterios:

- Formato (10%): en esta dimensión se ha valorado que se mantuviera la misma tipografía, tamaño de letra e interlineado a lo largo de todo el informe. Aunque se han permitido distintas tipografías, tamaños de letra e interlineados, se han valorado negativamente los informes que estaban escritos en negrita en su totalidad y los que utilizaban interlineados diferentes o tamaños de letra excesivamente grandes. Se ha valorado positivamente la inclusión de imágenes bien acomodadas al texto.
- Estructura (10%): en esta dimensión se ha valorado la presencia adecuada de una introducción, un desarrollo, una conclusión y un apartado bibliográfico.
- Redacción (50%): en esta dimensión se ha valorado que se trate de un texto cohesionado, con coherencia, con buen uso de la sintaxis y sin errores de concordancia. También se ha valorado el uso de nexos y la integración de los recursos que expliqué en la segunda sesión: sinónimos, hiperónimos – hipónimos y deícticos, y se ha penalizado la repetición excesiva de un mismo término. Al tratarse de una dimensión que representa la mitad de la calificación, desarrollaré los distintos aspectos que he tenido en cuenta para valorarla:
 - La sinonimia: utilizada como herramienta para (1) procesamiento de la información, como recurso para parafrasear, y para (2) elaboración de textos originales, como recurso de cohesión textual. (Martín Vegas, 2021, p.20).
 - La hiperonimia, la hiponimia: el uso de palabras generalizadoras como recurso recurrente para evitar la ambigüedad en el texto y las repeticiones que entorpecen el estilo. (Martín Vegas, 2021, p.20).
 - La deixis: el uso de elementos deícticos como mecanismos de cohesión en un texto. (Martín Vegas, 2021, p.20.)
 - La concordancia gramatical: dentro de la cual se tienen en cuenta (1) su uso como mecanismo de cohesión en el texto, (2) la atención a la concordancia entre sujetos colectivos con forma gramatical en singular y el verbo y (3) el género y la concordancia dentro del sintagma nominal y en las oraciones atributivas. (Martín vegas, 2021, p.21).
 - Los marcadores discursivos (conjunciones y locuciones conjuntivas): (1) para la organización de ideas y (2) como mecanismo de cohesión y coherencia discursiva. (Martín Vegas, 2021, p.21).
 - Los nexos (oraciones coordinadas y subordinadas): que, en función de su valor en el discurso, se pueden utilizar para introducir un tema, un ejemplo, un comentario o una conclusión y para organizar ideas (coordinantes) o acciones (temporales). (Martín Vegas, 2021, p.21).
- Ortografía y puntuación (20%): en esta dimensión se ha valorado la ausencia de errores ortográficos y de puntuación.

- Selección de fuentes (10%): en esta dimensión se ha valorado que hubiera habido una adecuada selección de las fuentes bibliográficas y que no se hubieran consultado recursos que no aparecieran en el apartado de referencias bibliográficas.

Tras elaborar la rúbrica, comencé a corregir y comparar los informes de los 17 alumnos que me habían enviado las dos versiones del informe para extraer los resultados y comprobar si se habían cumplido los objetivos de la propuesta de investigación o no. Para hacer la labor de corrección y comparación, iba disponiendo las dos versiones a la vez en la pantalla, la primera a la izquierda y la segunda a la derecha (Anexo 3).

5. Resultados

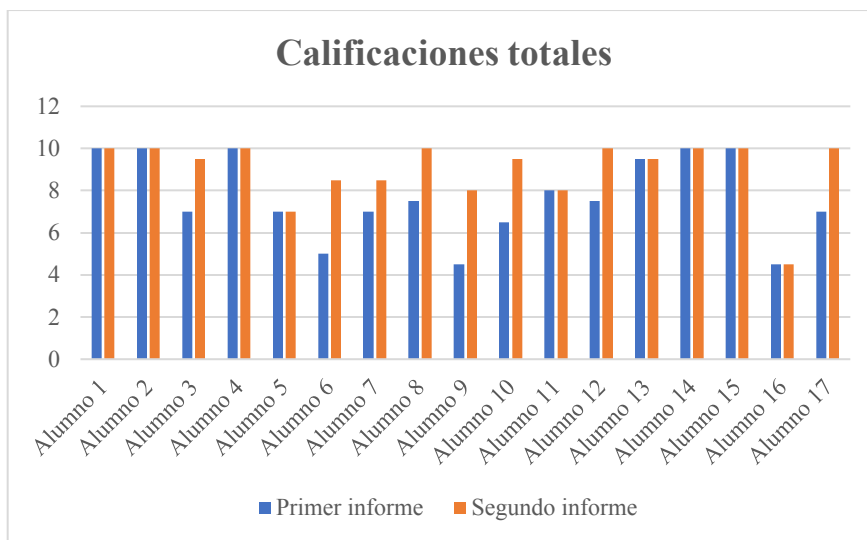
Para poder analizar los resultados del proyecto, elaboré una rúbrica, mencionada en el apartado anterior (Anexo 2), y valoré el formato, la estructura, la redacción, la ortografía, la puntuación y la selección de fuentes tanto de la primera como de la segunda versión de los informes. De los 27 alumnos de clase, todos me hicieron llegar la primera muestra del informe, pero tan solo 17 me enviaron la versión revisada. Por lo tanto, solo pude comprobar la evolución y el desarrollo competencial de los 17 alumnos que me enviaron ambos informes. Aun así, debido a que el volumen de estudiantes del grupo era grande, sigue tratándose de una muestra bastante significativa.

Al incluir las 17 rúbricas completas con los resultados de cada alumno en este trabajo (Anexo 4), he cambiado los nombres reales de los estudiantes por “Alumno 1”, “Alumno 2”, etc. para mantener su privacidad. A continuación, expondré los resultados que he podido obtener gracias a la evaluación de los informes y aportare algunos ejemplos para ilustrarlos.

5.1 Evolución en el desarrollo de la expresión escrita

El siguiente gráfico refleja las calificaciones que obtuvieron en el informe completo los alumnos en el primer y en el segundo informe, lo que permite comprobar en cuántos casos hubo una mejora, un estancamiento o incluso un deterioro de las destrezas de expresión escrita.

Es importante recalcar el peso que representa la dimensión de redacción en la evaluación final del informe (50%), ya que son las estrategias y recursos lingüísticos que se explicaron en la sesión previa a la segunda entrega del informe los que se valoran en este apartado. Esto es representativo porque en la evaluación del resto de las dimensiones, las cuales se explicaron antes de la primera entrega, fueron muchos los alumnos que lograron la máxima calificación desde la primera versión. La influencia que tuvo la explicación de la primera sesión en los resultados del primer informe no se ha podido comprobar, puesto que no se ha llevado a cabo una comparación con las anteriores aptitudes de los alumnos, pero, en base a sus buenos resultados, se podría inferir que ha sido positiva.



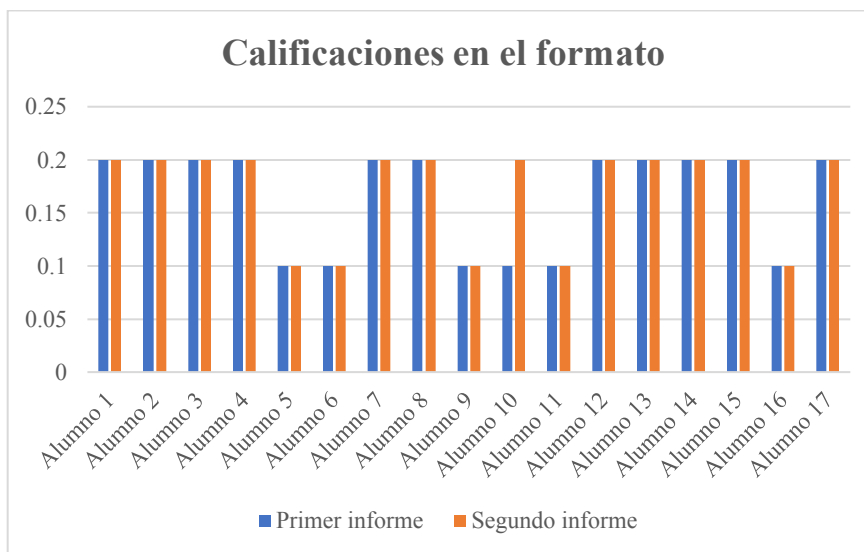
Como se puede observar, fueron 9 los alumnos que demostraron haber aprovechado más los contenidos explicados en la propuesta de investigación (53%), ya que demostraron una mejora en su competencia en la expresión escrita tras la segunda sesión. De los 8 estudiantes (47%) que la mantuvieron, 5 de ellos (29%) ya habían logrado la máxima calificación en su primer informe, por lo que no contaban con margen de error. Que estos estudiantes lograran la máxima nota con su primer informe indica que comprendieron muy bien las explicaciones e indicaciones que se hicieron en la primera sesión y que lograron aplicar correctamente esos aprendizajes al informe. A pesar de no haber podido reflejar su evolución en la nota, todos ellos aplicaron cambios que mejoraron aún más sus informes, por lo que se podría extraer que un 82% de los estudiantes salieron beneficiados, a rasgos generales, de este proyecto. Además, si bien 5 de los 8 alumnos que lograron la máxima nota ya la habían logrado con su primer informe, 3 de ellos (un 37,5% de los que obtuvieron un 10 en el informe final) lograron una mejora de entre 2,5 y 3 puntos para alcanzarla, lo que demuestra una gran evolución. También es muy significativo que, analizando el rendimiento

global, tan solo 3 estudiantes (18%) mantuvieron su puntuación, pudiéndola haber mejorado, y ninguno de ellos (0%) la empeoró.

5.2 Evolución en el formato

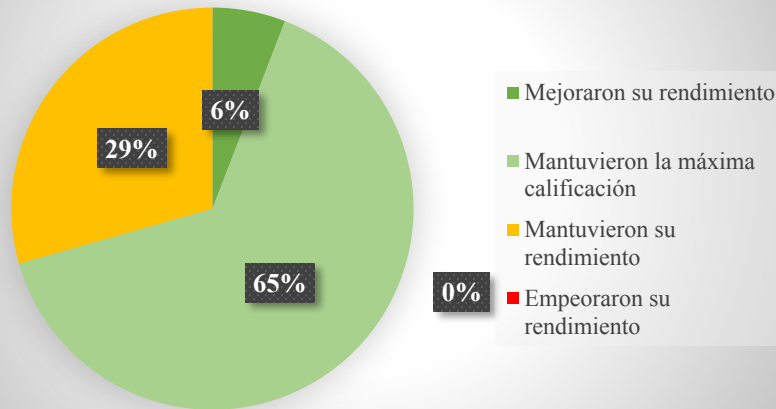
Como se ve reflejado en el gráfico de barras expuesto debajo, todos los alumnos mantuvieron la nota en ambos informes excepto 1 (6% de la muestra), que logró mejorar su puntuación en esta dimensión. Un 94% de los alumnos no lograron superar su calificación, pero un 69% de estos (un 65% del total del grupo) ya había logrado la máxima puntuación, por lo que no podía reflejar en ella su desarrollo. Esto demuestra que un porcentaje importante de los alumnos prestó atención a la explicación del formato en la primera sesión y logró aplicarlo correctamente a sus informes desde el principio.

A pesar de esto, si bien 11 de ellos (65%) ya habían obtenido la máxima nota, hubo 5 alumnos (29%) que, pudiendo haber mejorado su desempeño, no lo hicieron. De los 6 alumnos (35% del total) que tenían la posibilidad de aumentar su puntuación mejorando el formato, tan solo un 17% (un alumno) lo hizo, frente a un 83% (5 alumnos) que no revisaron la tipografía, el tamaño de letra o el interlineado de sus informes. Esto puede deberse a que en la segunda sesión no se dedicó mucho tiempo a la explicación del formato, sino que únicamente se recordaron las indicaciones, se mencionaron algunos errores generales y se pidió una revisión de este.



Ningún alumno empeoró el formato de su informe en la segunda versión, pero que del 35% de la clase que no tenía la máxima nota en este apartado, solo un 6% lo lograra en su segundo intento es algo negativo, probablemente consecuencia de un menor énfasis en esta dimensión durante la segunda sesión.

Evolución en el formato



Wolfgang Amadeus Mozart

Fue un compositor y pianista austriaco nacido en Salzburgo el 27 de enero de 1756. Mozart tuvo seis hijos con Constanze Weber, con la que se casó sin el consentimiento de sus padres. Es conocido principalmente por su prodigioso y temprano talento para la música.

El incuestionable talento de Mozart empezó a despuntar ya en sus primeros años de vida: con tan solo cinco años escribía magníficas obras musicales y dominaba con soltura tanto los instrumentos de tecla como el violín. Tal era la habilidad musical del joven Mozart que muy pronto comenzó a actuar como solista por todas las cortes europeas, deslumbrando a todo aquel que tenía ocasión de contemplar su genialidad.

Este compositor pertenece al clasicismo, sus obras eran bonitas, elegantes y no tan complejas como la de otras épocas. Mozart compuso más de 600 obras en sus 35 años de vida.

Junto con Haydn y Beethoven, el joven genio austriaco sentó las bases de un nuevo estilo musical que buscaba la claridad estructural, la simetría, la sencillez, la objetividad, la elegancia...

Mozart no consiguió ningún puesto oficial en Viena hasta 1787, cuando Joseph II le contrató como compositor con un sueldo muy bajo.

Mozart falleció en Viena el 5 de diciembre de 1791. Sus últimas palabras fueron: "El sabor de la muerte en mis labios... Siento algo que no es de este mundo".



Wolfgang Amadeus Mozart

Fue un compositor y pianista austriaco nacido en Salzburgo el 27 de enero de 1756. Mozart tuvo seis hijos con Constanze Weber, con la que se casó sin el consentimiento de sus padres. Es conocido principalmente por su prodigioso y temprano talento para la música.

El incuestionable talento de Mozart empezó a despuntar ya en sus primeros años de vida: con tan solo cinco años escribía magníficas obras musicales y dominaba con soltura tanto los instrumentos de tecla como el violín. Tal era la habilidad musical del joven Mozart que muy pronto comenzó a actuar como solista por todas las cortes europeas, deslumbrando a todo aquel que tenía ocasión de contemplar su genialidad.

Este compositor pertenece al clasicismo, sus obras eran bonitas, elegantes y no tan complejas como la de otras épocas. Mozart compuso más de 600 obras en sus 35 años de vida.

Junto con Haydn y Beethoven, el joven genio austriaco sentó las bases de un nuevo estilo musical que buscaba la claridad estructural, la simetría, la sencillez, la objetividad, la elegancia...

Mozart no consiguió ningún puesto oficial en Viena hasta 1787, cuando Joseph II le contrató como compositor con un sueldo muy bajo.

Mozart falleció en Viena el 5 de diciembre de 1791. Sus últimas palabras fueron: "El sabor de la muerte en mis labios... Siento algo que no es de este mundo".



Como se puede apreciar en la imagen, el "Alumno 10" (rúbricas en el Anexo 4) fue el único capaz de mejorar el formato de su informe, justificando los párrafos, dejando más margen con el título y manteniendo un interlineado uniforme. A continuación, se puede observar un ejemplo de uno de los alumnos que no mejoró su formato, aun teniendo margen para hacerlo:

BIOGRAFÍA DE CRISTIANO RONALDO (CR7)

INTRODUCCIÓN

Cristiano Ronaldo nació el 5 de febrero de 1985 en Funchal, Madeira, Portugal, creció en un barrio humilde, en el seno de una familia con pocos recursos junto a tres hermanos. Desde muy pequeño ya demostraba habilidades para el fútbol, y en 1993 empezó a practicar este deporte oficialmente en el Andorinha, un pequeño club de Portugal.

DESARROLLO

En 1995 Cristiano ya se destacaba por encima de sus compañeros en ese equipo, lo que hizo que los grandes equipos de la isla (Marítimo y Nacional) se lo disputen por tenerlo en su plantilla. Se incorporó al equipo del Clube Desportivo Nacional, donde continuó progresando de una manera espectacular, y se convirtió en la joven promesa del fútbol portugués. En el 2001 realizó unas pruebas para el Sporting de Portugal, y terminó fichando para dicho equipo, trasladándose a la capital de Portugal.

Luego de trasladarse a dicho equipo, empezó a demostrar su excelente calidad al producir talentos, como Luis Figo, por ejemplo. Allí le asignaron tutores especializados, psicólogos y médicos que observaban su crecimiento. Su debut fue en octubre de 2001, a los 17 años, y desde allí siguió demostrando su excelente nivel, lo que en la temporada 2001-2002, le valió la conquista del título de la máxima categoría portuguesa.

En el verano del 2003, Sporting de Portugal y el Manchester United disputaron un encuentro amistoso para inaugurar el estadio José Alvalade. En ese partido el joven demostró lo que era capaz de hacer, y desde ese momento el director técnico del Manchester United quiso contratarlo. Fue así que poco tiempo después pagaron 12.24 millones de libras esterlinas (poco más de 18 millones de euros) por el pase de la joven promesa, quien fue llamado como el sucesor de David Beckham, ya que este había dejado el equipo.

CONCLUSIÓN

En resumen, para mí el mejor jugador de la historia, y una gran persona.

BIOGRAFÍA DE CRISTIANO RONALDO (CR7)

INTRODUCCIÓN

Cristiano Ronaldo nació el 5 de febrero de 1985 en Funchal, Madeira, Portugal, creció en un barrio humilde, en el seno de una familia con pocos recursos junto a tres hermanos. Desde muy pequeño, el ya demostraba habilidades para el fútbol y el control el balón, y en 1993 empezó a practicar este deporte oficialmente en el Andorinha, un pequeño club de Portugal.

DESARROLLO

En 1995 el ya se destacaba por encima de sus compañeros en ese equipo, lo que hizo que los grandes equipos de la isla (Marítimo y Nacional) se lo disputen por tenerlo en su plantilla. Se incorporó al equipo del Clube Desportivo Nacional, donde continuó progresando de una manera espectacular, y se convirtió en la joven promesa del fútbol portugués. En el 2001 realizó unas pruebas para el Sporting de Portugal, y terminó fichando para dicho equipo, trasladándose a la capital de Portugal.

Luego de trasladarse a dicho equipo, empezó a demostrar su excelente calidad al producir talentos, como Luis Figo, por ejemplo. Allí le asignaron tutores especializados, psicólogos y médicos que observaban su crecimiento. Su debut fue en octubre de 2001, a los 17 años, y desde allí siguió demostrando su excelente nivel, lo que en la temporada 2001-2002, le valió la conquista del título de la máxima categoría portuguesa.

En el verano del 2003, Sporting de Portugal y el Manchester United disputaron un encuentro amistoso para inaugurar el estadio José Alvalade. En ese partido el joven demostró lo que era capaz de hacer, y desde ese momento el director técnico del Manchester United quiso contratarlo. Fue así como poco tiempo después pagaron 12.24 millones de libras esterlinas (poco más de 18 millones de euros) por el pase de la joven promesa, quien fue llamado como el sucesor de David Beckham, ya que este había dejado el equipo.

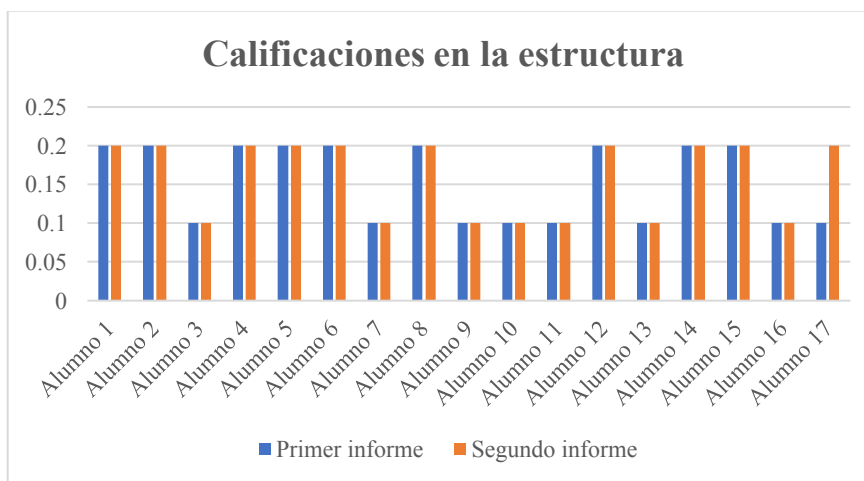
CONCLUSIÓN

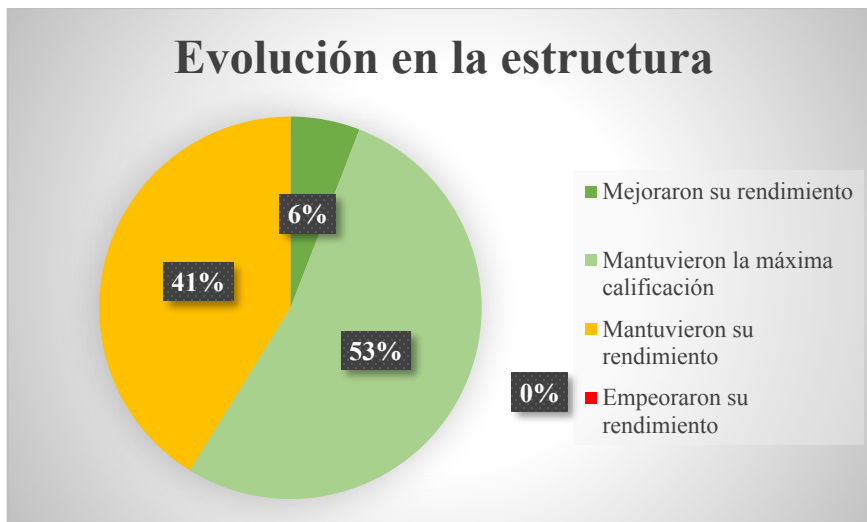
En resumen, para mí el mejor futbolista (jugador de futbol) de la historia, y una buena (bondadosa) persona.

El “Alumno 6” fue uno de los que no mejoró la nota, ya que mantuvo la negrita durante todo el texto y no justificó el documento al hacer la revisión de su segundo informe.

5.3 Evolución en la estructura

Como dato positivo, más de la mitad del grupo logró obtener la máxima puntuación en la dimensión de la estructura con su primer informe, lo que evidencia que aprovecharon la explicación de la primera sesión y consiguieron elaborar un informe con una estructura adecuada desde su primera versión. También es destacable que ningún alumno (0%) empeorara los resultados respecto al primer informe. A pesar de esto y del mismo modo que sucedió con las calificaciones del formato, encontramos que solo 1 alumno (6% de la clase) logró mejorar la estructura con la entrega de su segundo informe.





En este caso, el resultado es más desfavorable que en el anterior, ya que antes eran 6 los alumnos que podían mejorar su calificación, de los cuales lo hizo 1, pero en el caso de la estructura son 8 los que tenían margen de mejora y, de nuevo, tan solo 1 logró. Por lo tanto, tan solo un 12,5% del total de los alumnos que podían mejorar en esta dimensión lo hizo, mientras que un 87,5% se mantuvo igual, sin mejorar la estructura. Esto se explica, de nuevo, porque la segunda sesión no se centró en mejorar la estructura. Se hicieron algunas observaciones y se mencionaron algunos errores que se habían encontrado en la estructura de los trabajos, pero solo uno de los alumnos modificó su informe en base a estos comentarios.

También es un dato muy negativo que únicamente el 59% de los alumnos haya conseguido obtener la máxima calificación en la dimensión de la estructura tras la entrega de ambas versiones. Es más de la mitad del grupo, pero un representativo 41% de los alumnos no logró dotar a ninguno de sus informes de una organización estructurada, como se pidió en la primera sesión.

Rosalind Franklin

INTRODUCCION:

La olvidada científica detrás del descubrimiento de la estructura del ADN, uno de los más importantes para la medicina moderna.

Nació en Londres, el 15 de julio de 1920.

Murió en Londres, el 16 de abril de 1958, con 37 años.

DESARROLLO:

Fue una química y cristalógrafa, cuyo trabajo fue fundamental para la comprensión de las estructuras moleculares del ADN, el ARN, los virus, el carbón y el grafito.

Su contribución al descubrimiento de la estructura del ADN pasó desapercibida, por lo que fue llamada como "heroína olvidada".

En 1941 se licenció en Ciencias Naturales en el Newnham College de Cambridge y, a continuación, se matriculó en un doctorado en Química Física. La investigación sobre el carbón le permitió obtener un doctorado en Cambridge en 1945.

En 1947 se trasladó a París como investigadora postdoctoral, y se convirtió en una consumada cristalógrafa de rayos X. Tras incorporarse al King's College de Londres en 1951 como investigadora asociada, descubrió las propiedades clave del ADN, lo que finalmente facilitó la descripción correcta de la estructura de doble hélice del ADN.

El día antes de desvelar la estructura del virus del mosaico del tabaco en una feria internacional en Bruselas, murió de cáncer de ovario a la edad de 37 años en 1958.

Aaron Klug, miembro de su equipo, continuó sus investigaciones y obtuvo el Premio Nobel de Química en 1982.

CONCLUSIÓN:

Gracias a ella hubo grandes avances en la ciencia y en la medicina.

WEBGRAFÍA:

https://es.wikipedia.org/wiki/Rosalind_Franklin

Rosalind Franklin

La olvidada científica detrás del descubrimiento de la estructura del ADN, uno de los más importantes para la medicina moderna, nació en Londres el 15 de julio de 1920 y falleció en esa misma ciudad el 16 de abril de 1958, con 37 años.

Fue una química y cristalógrafa cuyo trabajo fue fundamental para la comprensión de las estructuras moleculares del ADN, el ARN, los virus, el carbón y el grafito.

Su contribución al descubrimiento de la estructura del ADN pasó desapercibida, por lo que por lo que se la denominó la "heroína olvidada".

En 1941 se licenció en Ciencias Naturales en el Newnham College de Cambridge y, a continuación, se matriculó en un doctorado en Química Física. La investigación sobre el carbón le permitió obtener un doctorado en Cambridge, en 1945.

En 1947 se trasladó a París como investigadora postdoctoral, y se convirtió en una consumada cristalógrafa de rayos X. Tras incorporarse al King's College de Londres en 1951 como investigadora asociada, descubrió las propiedades clave del ADN, lo que finalmente facilitó la descripción correcta de la estructura de doble hélice de esta molécula.

El día antes de desvelar la estructura del virus del mosaico del tabaco en una feria internacional en Bruselas, murió de cáncer de ovario a la edad de 37 años en 1958.

Aaron Klug, un miembro de su equipo continuó sus investigaciones y obtuvo el Premio Nobel de Química en 1982.

Gracias a ella hubo grandes avances en los ámbitos de la ciencia y de la medicina.

WEBGRAFÍA:

https://es.wikipedia.org/wiki/Rosalind_Franklin

La imagen que precede este párrafo es la comparación entre los dos informes del “Alumno 17”, que fue el único que mejoró la estructura. Para ello, escuchó lo que expliqué en la clase y eliminó los apartados que expresaban explícitamente cuáles eran la introducción, el desarrollo y la conclusión, dejando que fueran el contenido y la posición en el texto los que aportaran esa información. Si bien demostró haber aprovechado la primera sesión, en la segunda atendió para descubrir qué carencias podía tener su informe y, finalmente, logró mejorar su estructura para obtener la máxima puntuación en ese apartado.

- El arte fue utilizado para manifestar el poder monárquico y expresar diversos aspectos religiosos a través de los distintos lugares en que se representaba. Se caracterizaba por su gran perfeccionismo y nivel de detalles.
- La religión era de tipo politeísta (se adoraba a varios dioses, destacando Ra, dios del sol y “padre de todos los dioses”). Una de sus creencias más importantes para ellos era confiar en que después de la muerte, los dioses darían paso al paraíso si tu alma estaba libre de pecados, motivo por el cual hacían rituales con los faraones y sus familiares fallecidos.
- Ciencias: gran desarrollo científico
 - Matemáticas: grandes conocimientos, desarrollo de operaciones (suma, resta, multiplicación y división) y sistema decimal egipcio.
 - Astronomía: nombraron algunas estrellas.
 - Medicina: cuidado de la higiene e investigaciones (a pesar de ello, las creencias religiosas predominarán frente al conocimiento científico).

Como podemos observar, el Antiguo Egipto fue una civilización muy avanzada y, sin duda alguna, el aspecto más destacado es el de la escritura:

La cultura egipcia fue la cuna de la escritura, ya que crearon y desarrollaron tres tipos de sistemas con caracteres ideográficos: la escritura jeroglífica, la hierática y la demótica, todas ellas descifradas gracias a su presencia en la Piedra Rosetta, un fragmento de una antigua estela que contiene un mismo texto escrito de las tres formas distintas.



En la actualidad disponemos de esta información gracias a los numerosos espacios y materiales en los que los egipcios informaban sobre aquello que sucedía en su ambiente y, además, donde expresaban aquello que sentían (jeroglíficos tallados en piedras, barro, madera..., papiros, templos dedicados a dioses, pirámides, tumbas, esculturas, pinturas...): gracias a ello la mayor parte de sus obras se han conservado en muy buenas condiciones y nos han permitido ampliar nuestro conocimiento sobre su civilización.



- El **arte** fue utilizado para manifestar el poder monárquico y expresar diversos aspectos religiosos a través de los distintos lugares en que se representaba. Se caracterizaba por su gran perfeccionismo y nivel de detalles.

- La **religión** era de tipo politeísta (se adoraba a varios dioses, destacando Ra, dios del Sol y “padre de todos los dioses”). Una de sus creencias más importantes para ellos era confiar en que después de la muerte los dioses darían paso al paraíso si el alma estaba libre de pecados, motivo por el cual hacían rituales con los faraones y sus familiares fallecidos.



- En las **ciencias** se produjo un gran desarrollo científico:

- **Matemáticas**: grandes conocimientos, desarrollo de operaciones (suma, resta, multiplicación y división) y sistema decimal egipcio.
- **Astronomía**: nombraron algunas estrellas.
- **Medicina**: cuidado de la higiene e investigaciones (a pesar de ello, las creencias religiosas predominarán frente al conocimiento científico).

Como podemos observar, el Antiguo Egipto fue una civilización muy avanzada y, sin duda alguna, el aspecto más destacado es el de la escritura:

La cultura egipcia fue la cuna de esta, ya que crearon y desarrollaron tres tipos de sistemas con caracteres ideográficos: la escritura jeroglífica, la hierática y la demótica, todas ellas descifradas gracias a su presencia en la Piedra Rosetta, un fragmento de una antigua estela que contiene un mismo texto redactado de las tres formas distintas.

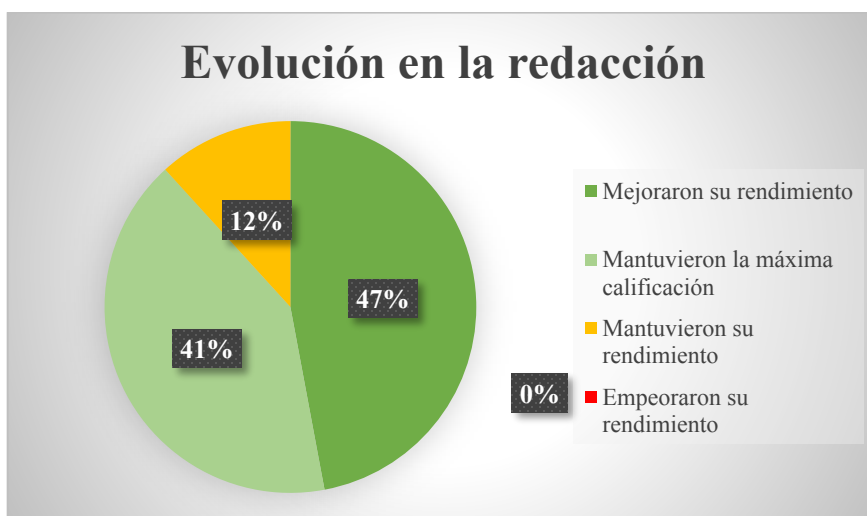
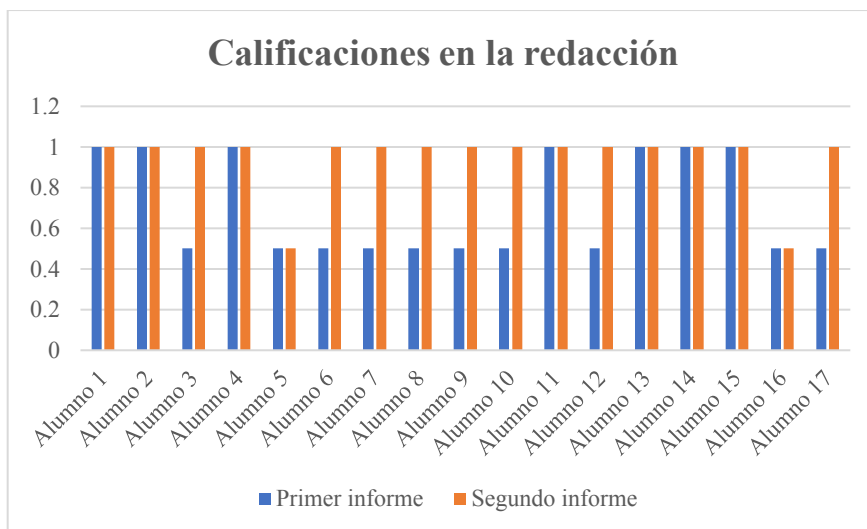


En la actualidad disponemos de esta información gracias a los numerosos lugares y materiales en los que los egipcios informaban sobre aquello que sucedía en su ambiente y, además, donde expresaban aquello que sentían (jeroglíficos tallados en piedras, barro, madera..., papiros, templos

Estos son los informes que envió el “Alumno 2”, quien mantuvo la máxima calificación en ambos, no solo en la estructura, sino en todas las dimensiones. Este alumno partía con una muy buena base, pero, además, copió todo lo que se explicó en ambas sesiones, implementando todas las estrategias y técnicas que se mencionaron para componer, en ambos casos, un informe que cumplía con creces todos los requisitos que se le pedían, siendo sorprendentemente elaborado, completo y detallista para un alumno de su curso.

5.4 Evolución en la redacción

En el plano de la redacción, dimensión que englobaba la coherencia, la cohesión, la concordancia gramatical y el resto de criterios mencionados en el apartado 4.7, los alumnos demostraron un gran progreso, ya que 8 de ellos (el 47% del total) lograron mejorar su rendimiento con la entrega del segundo informe. Esto se explica necesariamente porque los contenidos que se valoraban en esta dimensión se explicaron en la segunda sesión, que tuvo lugar en el espacio cronológico entre la entrega del primer y del segundo informe.



Para ilustrar hasta qué punto se trata de unos excelentes resultados, un 88% del grupo (15 de 17 alumnos) logró obtener la máxima nota en este apartado con el informe revisado, frente al 41% que lo logró con la primera entrega. Tan solo un 12% del alumnado (2 estudiantes) no logró alcanzar la máxima nota y un 0% empeoró su rendimiento. La mayoría del 41% que logró la máxima calificación en su primera entrega, al revisarlo para entregar la segunda versión, añadió los recursos que se habían explicado en clase para mejorar aún más el informe.

Dedicar la segunda sesión a explicar los recursos que se podían utilizar para evitar la repetición excesiva de términos y la importancia de mantener la coherencia y la cohesión textual influyó muy positivamente en la redacción del alumnado. Esta área es, con bastante diferencia, en la que más porcentaje de mejora de rendimiento se acabó mostrando de todas.

También se puede extraer que, en la elaboración del segundo informe, los alumnos se centraron mucho más en mejorar los aspectos que se valoraban en el apartado de la redacción que en mejorar el resto de las dimensiones, como el formato o la estructura. Esta es una de las dimensiones que más se centra en evaluar la mejora del proceso de expresión escrita del alumnado,

por lo que sus resultados constituyen un pilar fundamental para la evaluación de la propuesta de investigación. El formato, la estructura, la puntuación, la ortografía y la selección de fuentes se explicaron de forma más transversal en la segunda sesión. Esto se debió a que en una sola sesión no se disponía del tiempo suficiente para profundizar en todas las dimensiones necesarias para lograr un buen producto escrito, además de que a estos contenidos ya se les había dedicado la primera sesión. A diferencia de las demás dimensiones, la redacción fue el objeto fundamental de la explicación a lo largo de toda la segunda sesión y, además, fue bien aprovechado por el alumnado, como acabaron reflejando los resultados que se han expuesto anteriormente.

EL DELFÍN ROSADO



Su nombre científico es *Inia geoffrensis* y pertenece al género *Inea*. es amistoso, social y curioso por naturaleza. Es el más inteligente de todas las especies de delfines de río. Habitan en los principales afluentes del río Amazonas, el Orinoco y el Madeira. El delfín rosado del Amazonas puede ser encontrado en casi todos los principales ríos, canales y rápidas caídas de agua.

Pueden medir hasta 2.5 metros de longitud y con un peso promedio de hasta 184 kilogramos. Aunque lleve por nombre delfín rosado o bufeo, su color varía con el tiempo, al momento de nacer poseen un color gris que con la longevidad del mismo va aclarando y cambiando hasta tomarse del color rosado característico, siendo los machos un poco más rosados que las hembras. Es el único delfín que tiene el cuello flexible, que se puede mover de lado a lado, lo cual es una ventaja cuando navega a través de los árboles en los bosques inundados. Este animal es de río es una especie solitaria, generalmente se encuentran a las madres con sus crías, o máximo en grupos de hasta 4 individuos. La hembra pare una sola cría después de 11 a 12 meses de gestación, y esta permanece junto a su madre hasta los 2 años. Se alimenta de más de 50 especies distintas de peces, a veces come cangrejos, moluscos y tortugas de agua dulce. La mayoría del tiempo los delfines rosados se mantienen nadando mirando hacia el fondo en busca de alimento, estos pueden viajar hasta 30 km al día. Estos animales han salvado personas de morir ahogadas, llevándolas a la orilla.

El delfín rosado está catalogado como una especie en peligro de extinción. La mayor amenaza a la que se enfrenta esta especie es la contaminación de los ríos por actividades petroleras, eliminación de aceites combustibles y la pesca con dinamita. La esperanza de vida del delfín rosado en la naturaleza se desconoce, pero en cautiverio se ha registrado la sobrevivencia de individuos saludables por espacio de 10 a 31 años.

WEDGRAFÍA...

https://es.wikipedia.org/wiki/Inia_geoffrensis
<https://www.hospitalveterinariaglorias.com/delfin-rosado/>
https://www.wwf.es/nuestro_trabajo/especies_y_habitats/delfin_de_agua_dulce/

EL DELFÍN ROSADO



Su nombre científico es *Inia geoffrensis* y pertenece al género *Inea*. es amistoso, social y curioso por naturaleza. Es el más inteligente de todas las especies de delfines de río. Habitan en los principales afluentes del río Amazonas, el Orinoco y el Madeira. El animal puede ser encontrado en casi todos los principales ríos, canales y rápidas caídas de agua.

Pueden medir hasta 2.5 metros de longitud y con un peso promedio de hasta 184 kilogramos. Aunque lleve por nombre delfín rosado o bufeo, su color varía con el tiempo, al momento de nacer poseen un tono gris que con la longevidad del mismo va aclarando y cambiando hasta tomarse el aspecto rosado característico, siendo los machos un poco más rosas que las hembras. Es el único delfín que tiene el cuello flexible, que se puede mover de lado a lado, lo cual es una ventaja cuando navega a través de los árboles en los bosques inundados. Este animal es de río es una especie solitaria, generalmente se encuentran a las madres con sus crías, o máximo en grupos de hasta 4 individuos. La hembra pare una sola cría después de 11 a 12 meses de gestación, y esta permanece junto a su madre hasta los 2 años. Se alimenta de más de 50 especies distintas de peces, a veces come cangrejos, moluscos y tortugas de agua dulce. La mayoría del tiempo se mantienen nadando mirando hacia el fondo en busca de comida, estos pueden viajar hasta 30 km al día. Estos han salvado personas de morir ahogadas, llevándolas a la orilla.

El delfín rosado está catalogado como una especie en peligro de extinción. La mayor amenaza a la que se enfrenta este grupo es la contaminación de los ríos por actividades petroleras, eliminación de aceites combustibles y la pesca con dinamita. La esperanza de vida en la naturaleza se desconoce, pero en cautiverio se ha registrado la sobrevivencia de individuos saludables por espacio de 10 a 31 años.

WEDGRAFÍA...

https://es.wikipedia.org/wiki/Inia_geoffrensis
<https://www.hospitalveterinariaglorias.com/delfin-rosado/>
https://www.wwf.es/nuestro_trabajo/especies_y_habitats/delfin_de_agua_dulce/

Esta es la comparación de los informes del “Alumno 12”, que, como se puede observar, al revisar su informe añadió distintos sinónimos e hiperónimos para evitar la repetición excesiva de términos e hizo uso de deícticos para aportar cohesión al texto. Este alumno, como la mayoría, demostró haber adquirido nuevos recursos para mejorar la redacción y los puso en práctica.

Por otro lado, las dos versiones adjuntadas a continuación, tituladas “Cultura egipcia”, pertenecen al “Alumno 1”, quien ya había logrado la máxima puntuación en la dimensión de la redacción, pero incluyó algunos cambios para alcanzar un resultado aún más completo. Además, como se puede comprobar en la imagen, señaló con diferentes colores los hipónimos e hiperónimos, los sinónimos y los pronombres o adverbios deícticos que utilizó, lo cual facilitó mucho su corrección.

Cultura egipcia



La cultura egipcia existe hace más de 6000 años a.C., se conforma a partir de la forma de vida, costumbres y tradiciones existentes en la sociedad egipcia de la Antigüedad. Se inició en el Neolítico y evolucionó a lo largo de 3000 años, hasta la época romana, cuando prácticamente desapareció al adoptar la cultura del Imperio romano, y sobre todo las costumbres cristianas.

COSTUMBRES Y TRADICIONES

- Los egipcios veneraban a los **gatos** en el Antiguo Egipto. Al principio se le asoció con el dios Ra, pero alcanzó su máxima influencia cuando se le consideró la reencarnación de la diosa Batet (amor, armonía y protección).



- Las **deidades del Antiguo Egipto** son los dioses que eran venerados en el Antiguo Egipto. Las creencias y rituales que rodean a estos dioses son el centro de la religión del Antiguo Egipto. Las deidades representaban a las fuerzas, fenómenos naturales ... los egipcios los apoyaban y calmaban a través de ofrendas y rituales de modo que estas fuerzas continuarán con sus funciones de acuerdo con la maat, (orden divino)



- La **momificación** en el Antiguo Egipto es el proceso por el que se impedía que un cadáver llegase a su putrefacción natural. Se inscribía en un complejo ritual funerario egipcio, en esta ceremonia el cuerpo era sometido a los gritos de Osiris (protección de espíritus malignos). Esto asegura la conservación de su cuerpo material y poder así unirse con su "alma" en el Más Allá (la tierra de los muertos) y proseguir allí con su vida eternamente. En un taller, los embalsamadores lavaban y preparaban el cuerpo del difunto para llevar a cabo diversas operaciones de momificación, que duraban 70 días.



Los egipcios han sido una civilización muy avanzada con unas costumbres y tradiciones que nos han ayudado mucho en diversos campos como la anatomía, la medicina la astronomía... gracias a esto hemos podido desarrollarlas a nuestra manera, de una forma más efectiva, que nos ha servido a todos para el desarrollo de nuestra sociedad.

Cultura egipcia



La cultura egipcia existe hace más de 6000 años a.C., se conforma a partir de la forma de vida, costumbres y tradiciones existentes en la sociedad egipcia de la Antigüedad. Se inició en el Neolítico y evolucionó a lo largo de 3000 años, hasta la época romana, cuando prácticamente desapareció al adoptar la cultura del Imperio romano, y sobre todo las costumbres cristianas.

COSTUMBRES Y TRADICIONES

- Los egipcios veneraban mucho a los **animales**, pero uno de los más representativos en su cultura eran los **gatos**. Al principio se le asoció con el dios Ra, pero alcanzó su máxima influencia cuando se le consideró la reencarnación de la diosa Batet (amor, armonía y protección).



- Las **deidades del Antiguo Egipto** son los dioses que eran venerados en esta civilización. Las creencias y rituales que los rodean son el centro de la religión del Antiguo Egipto. Las deidades representaban a las fuerzas, fenómenos naturales ... los egipcios los apoyaban y calmaban a través de ofrendas y rituales de modo que estas fuerzas continuarán con sus funciones de acuerdo con la maat, (orden divino). Ra (dios del sol), Isis (diosa de la vida), Horus (dios del cielo) y otros tantos llegaron a ser los **principales** o más importantes **divinidades** de su cultura y religión



- La **momificación** en el Antiguo Egipto es el proceso por el que se impedía que un cadáver llegase a su putrefacción natural. Se inscribía en un complejo ritual funerario egipcio, en esta ceremonia el cuerpo era sometido a los gritos de Osiris (protección de espíritus malignos). Esto asegura la conservación de su cuerpo material y poder así unirse con su "alma" en el Más Allá (la tierra de los muertos) y proseguir allí con su vida eternamente. En un taller, los embalsamadores/diseñadores lavaban y preparaban el cuerpo del difunto para llevar a cabo diversas operaciones de momificación, que duraban 70 días.

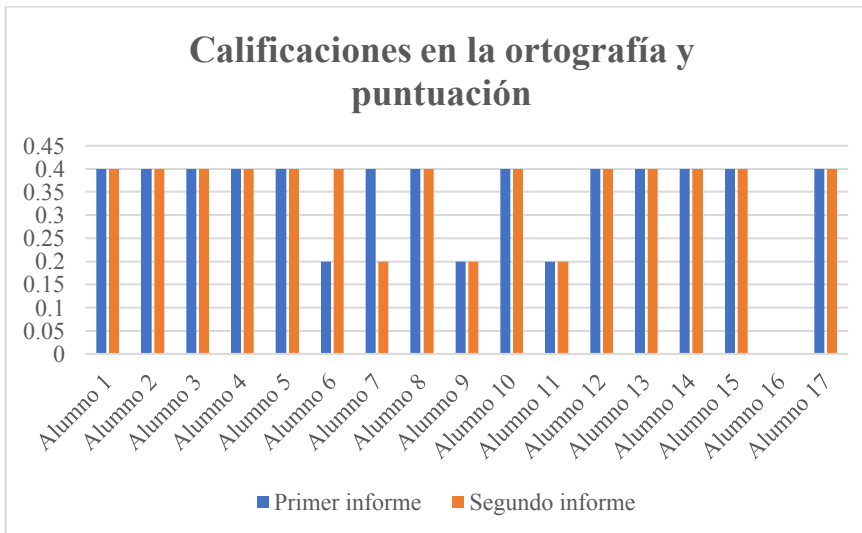


Los egipcios han sido una civilización muy avanzada con unas costumbres y tradiciones que nos han ayudado mucho en diversos campos como la anatomía, la medicina la astronomía... gracias a esto hemos podido desarrollarlas a nuestra manera, de una forma más efectiva, que nos ha servido a todos para el desarrollo de nuestra sociedad.

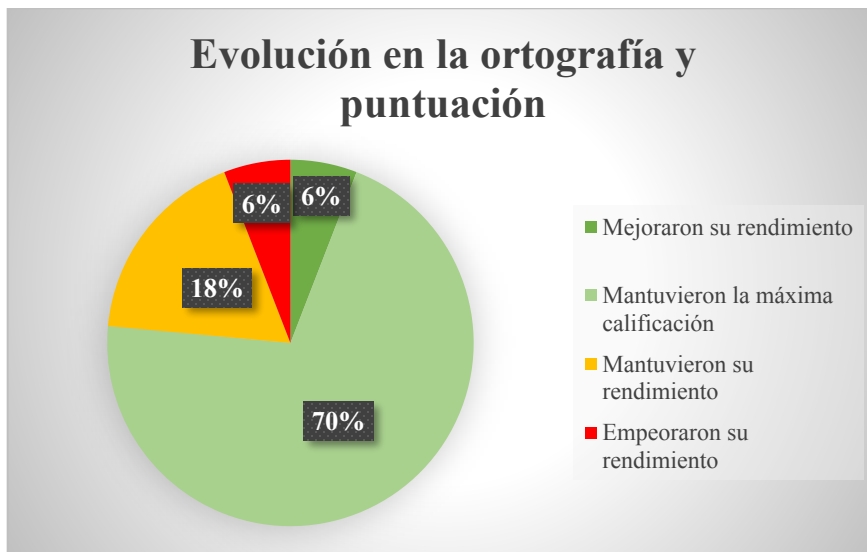
Hipónimos-hiperónimos Sinónimos Pronombres-adverbios

5.5 Evolución en la ortografía y puntuación

En relación con la ortografía y la puntuación, 13 alumnos de 17 (76%) lograron la máxima puntuación en el primer informe, pero uno de ellos (6%) empeoró su rendimiento en el segundo. De los 4 alumnos sobrantes (24%), un 75% (3 de ellos) mantuvo su rendimiento, sin lograr ningún avance, y un 25% (1 de ellos) logró mejorarlo.



Como se ha dicho anteriormente, no se profundizó mucho en esta dimensión, puesto que la puntuación y la ortografía son dos ámbitos en los que se necesita dedicar muchas sesiones para lograr un aprendizaje y una mejora significativos que se puedan comprobar al leer un producto escrito del alumno. Por ello, las calificaciones de esta dimensión se basan más en las destrezas que tuviera cada alumno previamente y en la capacidad y el interés por consultar en diccionarios o en otros recursos las dudas que tuvieran a este respecto. A pesar de esto, el 70% de los alumnos lograron obtener la máxima calificación en esta dimensión desde el primer informe.



Es posible que los alumnos que no habían logrado la máxima puntuación en el primer informe fueran los que tuvieran más problemas con la ortografía y la puntuación y, al ser un ámbito tan amplio y no haberse podido dedicar algunas sesiones a explicarlo, no pudieron solventar los errores que habían cometido. Como ya se ha explicado, no se pudo dedicar la segunda sesión a profundizar en la ortografía o la puntuación, sino que se utilizó para tratar los temas de carácter más lingüístico, valorados en la dimensión de la redacción.

Por otra parte, el único caso, teniendo en cuenta todas las dimensiones, en el que algún alumno ha empeorado su primera versión del informe tras revisarlo se encuentra en este plano, el de la ortografía y la puntuación. Esto se debe a un malentendido con el “Alumno 7”, quien me escuchó advertir en la segunda sesión, tras corregir los informes, que tuvieran cuidado con despistes como poner mayúsculas después de las comas. Con esto me refería a que había visto algún ejemplo de este error en los informes, el cual debían solventar, pero el “Alumno 7” entendió que todas las palabras que fueran después de coma debían llevar mayúscula, por lo que cambió todo su informe, el cual estaba bien escrito en su primera versión:

BIOGRAFÍA EINSTEIN

Albert Einstein nació en Alemania el 14 de marzo de 1879. Nació de una familia judía, su padre: Hermann Einstein y Pauline Koch. Su madre que sabia tocar diversos instrumentos musicales, inspira la pasión musical a su hijo. Su tío Jakob Einstein le dejaba libro de ciencia para que los leyera.

Fue un niño solitario al que le gustaba mucho estudiar y leer, no empezó a hablar hasta los 3 años y eso junto a su carácter, le hizo replantearse a sus padres si sufría alguna discapacidad intelectual.

A los 4 años Einstein sufrió una enfermedad en la que tuvo que estar mucho tiempo en la cama y su padre un día le regaló una brújula y a él le sorprendió mucho que la aguja siempre estuviera indicando para un lado sin que nada la moviera. También un estudiante de medicina le llevaba muchos libros de ciencias y filosofía.

Einstein cursó en un colegio católico y tuvo excelentes notas, especialmente en ciencias. La etapa de secundaria para él fue más dura ya que se tuvo que mudar a Milán por la economía de sus padres, pero como Einstein no pudo acabar bachillerato y aunque trató de acceder al instituto no pudo ya que había suspendido una asignatura de letras, pero finalmente al siguiente año se sacó bachillerato e ingresó en la Politécnica de Zúrich para estudiar física.

Mas tarde consiguió un puesto fijo en la oficina de patentes de Berna y en 1905 publicó unos artículos sobre el efecto fotoeléctrico, el movimiento browniano y la teoría relativa espacial y en 1921 le dieron el Premio Nobel de Física.

Durante el reto de su vida, aunque tuvo que pasar dos guerras mundiales , en la segunda se mudó a Estados Unidos donde allí murió el 18 de abril de 1955.

En conclusión era un hombre muy inteligente.

[https://www.kids.csic.es/cientificos/einstein.html#:~:text=Albert%20Einstein%20\(1879%2D1955\)&text=Naci%C3%B3%20el%2014%20de%20marzo.%2C%20en%20Ulm%20\(Alemania\).&text=Muri%C3%B3%20el%2018%20de%20abril,conocida%20hasta%20el%20siglo%20XX.](https://www.kids.csic.es/cientificos/einstein.html#:~:text=Albert%20Einstein%20(1879%2D1955)&text=Naci%C3%B3%20el%2014%20de%20marzo.%2C%20en%20Ulm%20(Alemania).&text=Muri%C3%B3%20el%2018%20de%20abril,conocida%20hasta%20el%20siglo%20XX.)

BIOGRAFÍA EINSTEIN

Albert Einstein nació en Alemania el 14 de marzo de 1879. Nació de una familia judía, su padre: Hermann Einstein y Pauline Koch. Su madre que sabia tocar diversos instrumentos musicales, inspira la pasión musical a su hijo. Su tío Jakob Einstein le dejaba libro de ciencia para que los leyera.

Fue un niño solitario al que le gustaba mucho aprender y leer, No empezó a hablar hasta los 3 años y eso junto a su carácter, Le hizo replantearse a sus padres si sufría alguna discapacidad intelectual.

A los 4 años Einstein sufrió una enfermedad en la que tuvo que estar mucho tiempo en la cama y su padre un día le regaló una brújula y a él le sorprendió mucho que la aguja siempre estuviera indicando para un lado sin que nada la moviera. También un estudiante de medicina le llevaba muchos libros de esta profesión.

Este científico cursó en un colegio católico y tuvo excelentes notas, Especialmente en ciencias. La etapa de secundaria para él fue más dura ya que se tuvo que cambiar de ciudad e irse a Milán por la economía de sus padres, Pero como Einstein no pudo acabar bachillerato y aunque trató de acceder al instituto no pudo ya que había suspendido una asignatura de letras, Pero finalmente al siguiente año se sacó bachillerato e ingresó en la Politécnica de Zúrich para estudiar física.

Mas tarde consiguió un puesto fijo en la oficina de patentes de Berna y en 1905 publicó unos artículos sobre el efecto fotoeléctrico, El movimiento browniano y la teoría relativa espacial y en 1921 le dieron el Premio Nobel de Física.

A lo largo del reto de su vida, Aunque tuvo que pasar dos guerras mundiales , En la segunda se mudó a Estados Unidos donde allí murió el 18 de abril de 1955.

En conclusión, Era una persona muy inteligente.

[https://www.kids.csic.es/cientificos/einstein.html#:~:text=Albert%20Einstein%20\(1879%2D1955\)&text=Naci%C3%B3%20el%2014%20de%20marzo.%2C%20en%20Ulm%20\(Alemania\).&text=Muri%C3%B3%20el%2018%20de%20abril,conocida%20hasta%20el%20siglo%20XX.](https://www.kids.csic.es/cientificos/einstein.html#:~:text=Albert%20Einstein%20(1879%2D1955)&text=Naci%C3%B3%20el%2014%20de%20marzo.%2C%20en%20Ulm%20(Alemania).&text=Muri%C3%B3%20el%2018%20de%20abril,conocida%20hasta%20el%20siglo%20XX.)

Como se puede observar, añadió mayúsculas a lo largo de todo el texto, detrás de cada una de las comas. Esta confusión denota un interés y una implicación por parte del alumno para mejorar su informe, pero conllevó una bajada de su calificación en la dimensión de ortografía y puntuación. Tras corregir este informe y reflexionar sobre la razón de este repentino error, escribí al “Alumno 7” a través de *Microsoft Teams* para explicarle que detrás de coma no se utiliza la mayúscula, sino la minúscula. Le comuniqué que imaginaba que había llevado a cabo ese cambio por no haber entendido lo que quería decir cuando mencioné ese tipo de error y que siguiera escribiendo como en el primer informe, con minúscula después de coma.

Este tipo de malentendidos pueden ocurrir, por lo que se debe estar muy pendiente de que el alumnado esté siguiendo y comprendiendo lo que se explica en clase correctamente. En este caso, se trataba de un informe para una propuesta de investigación, pero también puede ocurrir cuando los alumnos preparan sus exámenes. Cuando se detecte una de estas confusiones, se debe comunicar rápidamente al alumno que esta ha tenido lugar para evitar que prolongue el error en el tiempo. Si en este caso no se le hubiera comunicado al alumno, se podría haber generado una situación en la que este empezara a escribir en todas sus tareas, trabajos y exámenes mayúscula detrás de cada coma.

Por otro lado, el “Alumno 14”, como se puede comprobar con el ejemplo adjuntado a continuación, elaboró ambas versiones del informe sin cometer ninguna falta de ortografía y demostrando, además, un muy buen uso de los signos de puntuación para estar en un 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. El alumno ha demostrado un interés por cuidar la ortografía y la puntuación de su informe, lo que se ha visto reflejado en su evaluación.

EL GUEPARDO

El guepardo es el mamífero terrestre más rápido del mundo. Es un miembro atípico de la familia de los felinos. Es el único representante vivo del género *Acinonyx*. El guepardo es uno de los felinos que tienen mayor riesgo de desaparecer puesto que sus cifras se han reducido a más del 50% en los últimos veinticinco años y su hábitat ha desaparecido un 90%. En el año 2020 se estimó que quedaban menos de siete mil guepardos en libertad. La mayor parte de los guepardos se encuentra en el este y el sudoeste de África.

Es un felino de gran tamaño: mide entre 110 y 150 cm de longitud, a lo cual hay que añadir una cola de entre 55 a 80 cm. Su altura es de 74 a 90 cm y pesa entre 35 y 60 kg: los machos son de un tamaño ligeramente mayor que las hembras.

Su capacidad de aceleración, que dejaría clavados a la mayoría de los automóviles, le permite pasar de 0 a 96 kilómetros por hora en apenas tres segundos. Este gran felino es sumamente ágil cuando se mueve a gran velocidad y es capaz de hacer giros rápidos e inesperados persiguiendo a su presa.



Antes de dar rienda suelta a su velocidad, el guepardo utiliza su vista excepcionalmente aguda para rastrear la sabana en busca de indicios de presas, sobre todo antílopes y liebres. El guepardo es un cazador diurno que se aprovecha de sus movimientos sigilosos y de su característica piel moteada, gracias a la cual puede confundirse fácilmente con la vegetación alta y seca.

Terminada la cría de su anterior camada, la hembra buscará uno o varios machos que la fecunden, y dará a luz una camada de entre dos y cuatro crías después de un periodo de gestación de 90 o 95 días. Las crías suelen pesar unos 300 g. Tan pronto como la noche se lo permita, la madre trasladará a los pequeños de lugar, poniéndolos a salvo de otros depredadores como leones, leopardos, hienas y licaones. Si descubren la camada cuando la madre está cazando, no tendrán ningún problema en incorporar los pequeños a su dieta del día.

El guepardo es un animal que sin investigarlo no lo reconocerías porque mucha gente que se lo encuentra fortuitamente, no lo distinguen, y llegan a pensar que es un leopardo. Cuando lo investigas a fondo te das cuenta de que es un animal sorprendente en cuanto a su manera de cazar y a su eficacia. Pero sin duda si tuviera que distinguir al guepardo con una sola palabra sería: **VELOCIDAD**

Bibliografías: [Guepardo | National Geographic](#)
[Acinonyx jubatus - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)

EL GUEPARDO

El guepardo es el mamífero terrestre más rápido del mundo. Es un miembro atípico de la familia de los felinos. Es el único representante vivo del género *Acinonyx*. Este animal es uno de los felinos que tienen mayor riesgo de desaparecer puesto que sus cifras se han reducido a más del 50% en los últimos veinticinco años y su hábitat ha desaparecido un 90%. En el año 2020 se estimó que quedaban menos de siete mil guepardos en libertad. La mayor parte de los guepardos se encuentra en el este y el sudoeste de África.

Es un felino de gran tamaño: mide entre 110 y 150 cm de longitud, a lo cual hay que añadir una cola de entre 55 a 80 cm. Su altura es de 74 a 90 cm y pesa entre 35 y 60 kg: los machos son de un tamaño ligeramente mayor que las hembras.

Su capacidad de aceleración, que dejaría clavados a la mayoría de los automóviles, le permite pasar de 0 a 96 kilómetros por hora en apenas tres segundos, este, es sumamente ágil cuando se mueve a gran velocidad y es capaz de hacer giros rápidos e inesperados persiguiendo a su presa.



Antes de dar rienda suelta a su velocidad, el *Acinonyx jubatus* utiliza su vista excepcionalmente aguda para rastrear la sabana en busca de indicios de presas, sobre todo antílopes y liebres. Es un cazador diurno que se aprovecha de sus movimientos sigilosos y de su característica piel moteada, gracias a la cual puede confundirse fácilmente con la vegetación alta y seca.

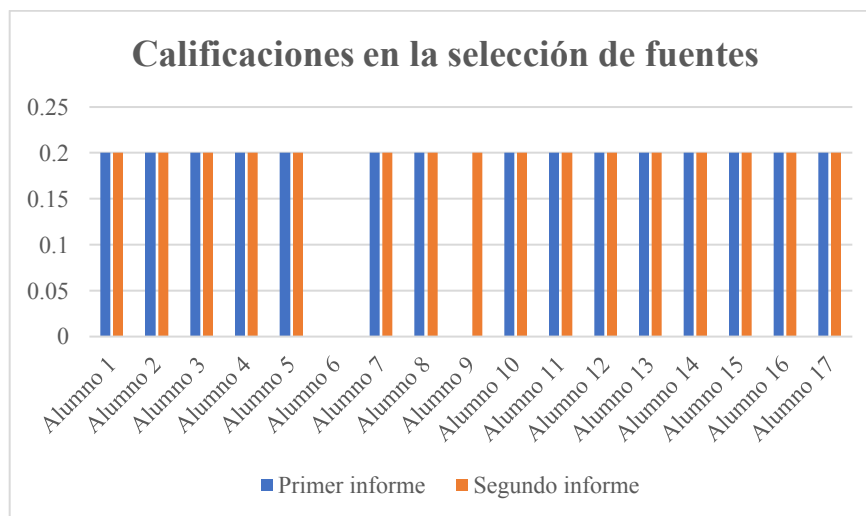
Terminada la cría de su anterior camada, la hembra buscará uno o varios machos que la fecunden, y dará a luz una camada de entre dos y cuatro crías después de un periodo de gestación de 90 o 95 días. Las crías suelen pesar unos 300 g. Tan pronto como la noche se lo permita, la madre trasladará a los pequeños de lugar, poniéndolos a salvo de otros depredadores como leones, leopardos, hienas y licaones. Si descubren la camada cuando la madre está cazando, no tendrán ningún problema en incorporar los pequeños a su dieta del día.

El guepardo es un animal que sin investigarlo no lo reconocerías porque mucha gente que se lo encuentra fortuitamente, no lo distinguen, y llegan a pensar que es un leopardo. Cuando lo investigas a fondo te das cuenta de que es un animal sorprendente en cuanto a su manera de cazar y a su eficacia. Pero sin duda si tuviera que describir al guepardo con una sola palabra sería: **VELOCIDAD**

Bibliografías: [Guepardo | National Geographic](#)
[Acinonyx jubatus - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)

5.6 Evolución en la selección de fuentes

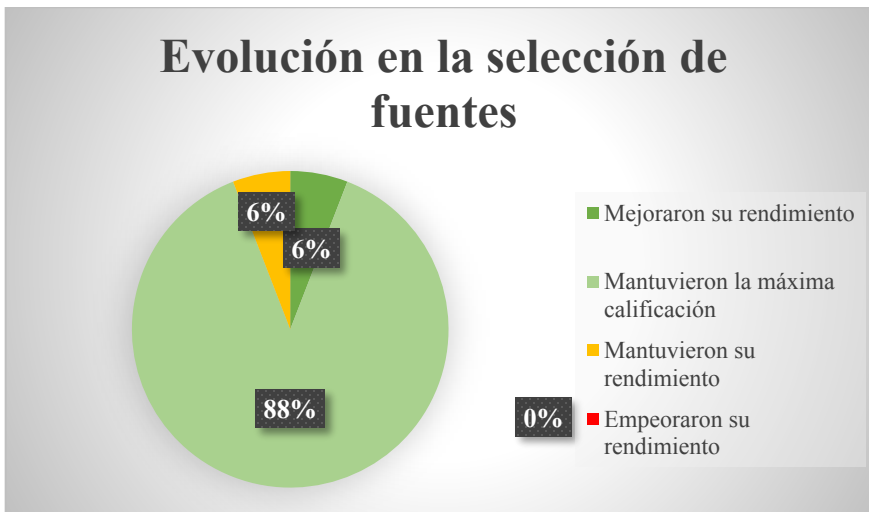
Al tratarse de un grupo TIC, estaba compuesto por alumnos muy familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías que, además, consultaron también recursos físicos, como apuntes o libros, lo que se tradujo en unas calificaciones muy altas en la dimensión de selección de fuentes.



Todos los alumnos (94%) a excepción de uno (6%) lograron obtener la mejor nota en la dimensión de selección de fuentes en su segundo informe. El “Alumno 6” olvidó incluir el apartado de referencias bibliográficas tanto en el primero como en el segundo informe. Se trata de un

resultado muy positivo, ya que demostraron una gran capacidad de búsqueda y de selección de información.

Hubo 2 alumnos (12%) que olvidaron añadir al primer informe las fuentes que habían consultado, frente a 15 (88%) que sí lo hicieron, y muy adecuadamente. No obstante, uno de los dos alumnos, al revisar el primer informe, se dio cuenta de que le faltaba añadir ese apartado y lo hizo, mientras que el otro se convirtió en el único estudiante en no hacerlo de los 17 que habían entregado ambos informes.



A continuación, se exponen dos ejemplos que demuestran la variedad de bibliografía consultada por algunos alumnos:

WEBGRAFÍA

- https://es.wikipedia.org/wiki/Antiguo_Egipto
- [https://www.caracteristicas.co/cultura-egipcia/#::~:~:text=La%20cultura%20egipcia%20fue%20la,designar%20sonidos%20\(letras%20o%20s%C3%ADlabas\)](https://www.caracteristicas.co/cultura-egipcia/#::~:~:text=La%20cultura%20egipcia%20fue%20la,designar%20sonidos%20(letras%20o%20s%C3%ADlabas))
- <https://mihistoriauniversal.com/edad-antigua/cultura-egipcia-antiguo-egipto>
- <https://www.caracteristicas.co/civilizacion-egipcia/>
- <https://www.monografias.com/docs/APORTES-CULTURALES-DE-LOS-EGIPCIO-FKASYGFCDUNZ>
- <https://prezi.com/cnpbi23mkhzy/logros-de-la-civilizacion-egipcia/>
- https://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_del_Antiguo_Egipto
- Aspectos estudiados en Historia

Bibliografías y webgrafías

-Para realizar la biografía, he consultado las siguientes páginas:

-Wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Ludwig_van_Beethoven

-Video: <https://youtu.be/-kOtQXOYdOs>

-Los apuntes de música (ya que actualmente, estamos hablando de Beethoven)

EL ROMANTICISMO, época y estilo de 1800-1914

El primer compositor que cambió su estilo de vida y su estilo musical hacia el Romanticismo fue Ludwig van **Beethoven**. Él empezó escribiendo música al estilo del Clasicismo y trabajando para diferentes mecenas, príncipes y barones, pero se cansó de ese estilo de música y de vida. No le gustaba escribir la música que querían escuchar esos mecenas. Beethoven quería escribir su propia música, la que a él le gustaría escuchar, la que su inspiración le sugiriera en cada momento, sin estar obligado a seguir una plantilla como en el Clasicismo, ni hacer melodías "facilonas" de escuchar para entretener a las clases altas. **Beethoven** quería ser totalmente libre y expresarse musicalmente con sus partituras, escribía su música para toda la "humanidad".

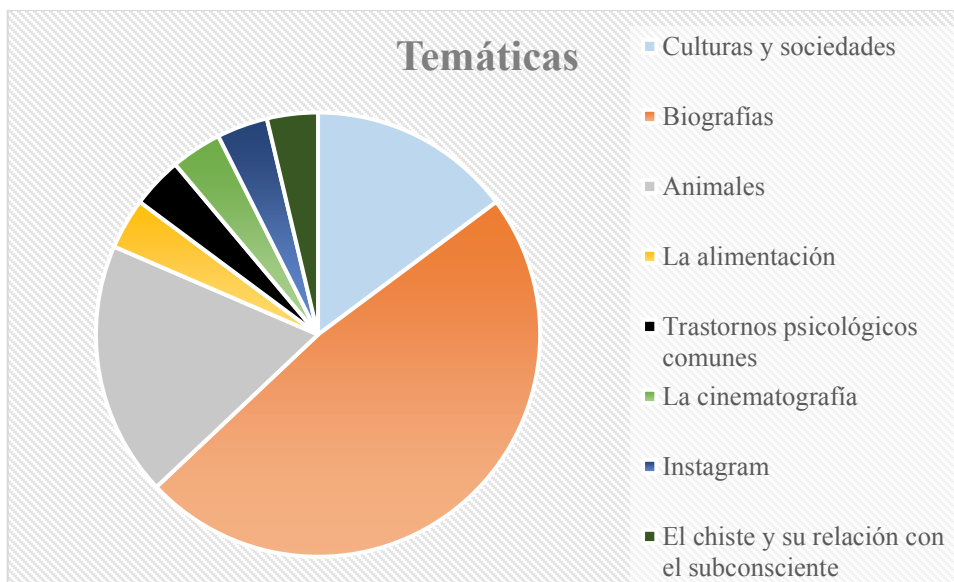
-Gran enciclopedia universal, el tercer volumen.

Estos apartados bibliográficos corresponden al "Alumno 2" y al "Alumno 4", respectivamente. Como se puede observar, algunos alumnos han consultado enciclopedias y apuntes de otras asignaturas para seleccionar información para su informe. Esto es muy positivo, ya que permite llevar a cabo la colaboración entre las asignaturas que buscaba el proyecto original de Martín Vegas (2021). En estos casos, el "Alumno 2" ha consultado algunos aspectos enseñados en la asignatura de Historia y el "Alumno 4" los apuntes de Música. Esto hace que comprendan que la búsqueda y selección de información y la elaboración de textos son destrezas que pueden ser útiles en diversos ámbitos y que los contenidos que se aprenden en las distintas asignaturas pueden ser utilizados con distintos fines, tanto en el caso de Lengua Castellana y Literatura, como en el de Historia o el de Música.

5.7 Presencia de ODS en las temáticas elegidas

En este apartado se enumerarán los distintos temas que el alumnado seleccionó para elaborar sus informes y se especificará cuáles de los elegidos trataron uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados como parte de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2021). Para ello, se tendrán en cuenta las temáticas tratadas en los 27 informes, ya que, aunque 10 de ellos no fueran revisados para mejorar su expresión escrita, en todos ellos hubo un trabajo de elección temática, documentación, selección de información y redacción.

El gráfico mostrado a continuación muestra, a rasgos generales, las principales líneas temáticas que escogieron los alumnos para llevar a cabo sus informes. De las 8 líneas temáticas, 5 de ellas fueron elegidas por 1 solo estudiante, mientras que los 22 estudiantes restantes (81%) se dividieron entre las otras tres: culturas y sociedades, biografías y animales. Dentro de estas, 4 alumnos escogieron "culturas y sociedades" (15%), 13 alumnos optaron por escribir una biografía (48%) y 5 por elaborar el informe sobre un animal (18%).



De los 17 ODS disponibles (Anexo 5), los alumnos trataron 6 de ellos en sus informes: “fin de la pobreza”, “paz, justicia e instituciones sólidas”, “salud y bienestar”, “hambre cero”, “vida de ecosistemas terrestres” y “vida submarina”. Estos 6 Objetivos de Desarrollo Sostenible estuvieron presentes en un total de 8 informes.

Uno de los informes, titulado “Cultura egipcia” (Anexo 6), sigue la línea temática de “culturas y sociedades”, por lo que, aparentemente, no parece susceptible a tratar un ODS, pero en el apartado de conclusiones se encuentra el siguiente párrafo:

“Ojalá que lo único que conserváramos de nuestras épocas pasadas fueran los aspectos más importantes y beneficiosos, pero, desgraciadamente, cuestiones como la guerra, la pobreza, los efectos de algunas enfermedades... siguen conviviendo con nosotros, por lo que también se está luchando muy duro para darle fin, tal y como lo hicieron los antiguos egipcios” (“Alumno 2”, 2022).

Como se puede observar, condena aspectos como la guerra o la pobreza, fomentando un trabajo colectivo para terminar con ellos, por lo que en este informe se trabajan los ODS de “fin de la pobreza” y “paz, justicia e instituciones sólidas”.

Por otro lado, se tratan los ODS de “salud y bienestar” y de “hambre cero” con un informe titulado “La alimentación” (Anexo 7), donde se explican los distintos hábitos alimenticios que se deben adquirir y la importancia de ello.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible de “salud y bienestar” también se trabaja en un informe titulado “Los trastornos más comunes” (Anexo 8), en el que el alumno enumera cinco de los trastornos psicológicos más frecuentes, definiéndolos y explicándolos.

El ODS de “vida de ecosistemas terrestres” está presente en los informes de tres estudiantes, titulados “El zorro” (Anexo 9), “Las serpientes” (Anexo 10) y “El guepardo” (Anexo 11). Estos informes describen especies importantes de la fauna de los ecosistemas terrestres.

Finalmente, el ODS de “vida submarina” se encuentra en dos informes, que llevan el título de “Los tiburones” (Anexo 12) y “El delfín rosado” (Anexo 13).

La importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible es fundamental para lograr los objetivos propuestos en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2021), por lo que debe tratarse de integrarlos en la educación para que las nuevas generaciones crezcan aprendiendo los valores que fomentan.

6. Conclusiones

El objetivo del trabajo consistía en comprobar si la aplicación al aula de la propuesta de investigación planteada lograba desarrollar las destrezas escritas del alumnado. Este objetivo venía fundamentado por la necesidad de innovar en las metodologías didácticas a este respecto, ya que autores como Saneleuterio (2015, p.24) denuncian una falta de formación en algunos estudiantes que acceden a la universidad.

Tras evaluar el informe final de cada uno de los 17 alumnos y analizarlo comparativamente con su primera versión, se ha comprobado que más de la mitad del alumnado evaluado demostró una evolución (53%), mejorando su competencia escrita. Además, un 29% no pudo mejorar porque ya había logrado la máxima calificación en su primer informe, lo que, en parte, puede atribuirse a las explicaciones de la primera sesión. Esto demuestra que un 82% de los alumnos evaluados se vio beneficiado por la propuesta de investigación, mientras que solo un 18% demostró haber mantenido estables las aptitudes que ya mostraba antes de la segunda sesión, sin haber reflejado ningún progreso en sus informes.

El plano que más mejora ha presentado ha sido la redacción, ya que las explicaciones de la segunda sesión, ubicada temporalmente entre las dos versiones del informe, estuvieron mucho más enfocadas a enseñar recursos lingüísticos, dotados de utilidad para mejorar la coherencia, la cohesión y el estilo, que a mejorar otros aspectos, también esenciales para lograr un buen producto escrito, como el cuidado del formato, de la ortografía, de la puntuación o de la estructura. Estas áreas se explicaron en la primera sesión, por lo que ha habido un porcentaje muy significativo de los alumnos que logró la máxima calificación en ellas desde el primer informe, lo que también apoya la eficacia de la propuesta de investigación.

Es importante remarcar la importancia de que la redacción representase un 50% de la calificación del informe, ya que esto repercutió en que los resultados de mejora a nivel global fueran tan positivos. Si se hubieran valorado más otros ámbitos, los resultados de mejoría hubieran sido más desfavorables, ya que, excepto en la redacción, en cada uno de ellos hubo únicamente un 6% del alumnado que logró mejorar la primera versión de su informe. No debe olvidarse que esto se debe a que estos aspectos apenas se trataron en la segunda sesión, enfocada a la mejora del informe, por lo que no se les ha otorgado mucho peso en la evaluación.

Además, los resultados manifiestan un éxito en el desarrollo de las tres competencias clave que se pretendían trabajar con esta propuesta de investigación. Por un lado, los resultados generales

de la evaluación del informe y, más concretamente, de la dimensión de redacción indican que, mayoritariamente, los alumnos han mejorado su competencia de comunicación lingüística. Por otro lado, también han demostrado un manejo de la competencia digital, ya que el 94% de ellos ha logrado la máxima calificación en la dimensión de selección de fuentes en su informe final. Por último, si han demostrado tener la capacidad de buscar y seleccionar la información, en el apartado de selección de fuentes, y de exponerla y transmitirla correctamente, en el de redacción, también han logrado desarrollar la competencia de aprender a aprender, ya que esas son las destrezas que permiten el dominio del proceso de aprendizaje.

A pesar de haber dispuesto tan solo de una sesión para explicar los contenidos lingüísticos, la mayoría de los alumnos ha demostrado haber adquirido nuevas herramientas que le han permitido mejorar su proceso de escritura. De esto se puede inferir que, probablemente, se podría lograr un desarrollo considerable de la competencia escrita del alumnado si se pudieran dedicar más sesiones a la propuesta que se ha desarrollado en este trabajo. El proyecto original de Martín Vegas (2021) proponía la explicación de numerosas áreas para la mejora de la redacción, intercalando una revisión guiada del informe entre cada una de ellas, lo que, analizados los resultados de esta adaptación a pequeña escala, hubiera resultado, previsiblemente, en un desarrollo sustancialmente mayor de la competencia escrita del alumnado.

Debido a la eficacia avalada por los resultados de esta propuesta de investigación, creo necesaria la implementación en las aulas de esta metodología, basada en la intercalación de explicaciones lingüísticas con las distintas fases de elaboración y revisión de un informe. Además de comprobar la efectividad del proyecto completo de Martín Vegas (2021), dedicando una mayor temporalización, se debería seguir con esta línea de investigación, proponiendo nuevas metodologías didácticas que ayuden a la mejora de la expresión escrita de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

7. Bibliografía

Allué, C. (2013). Buenas intenciones y práctica real: la expresión escrita en la asimilación de conceptos lingüísticos en bachillerato. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua – Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika*, n.º 13, 123-128. Recuperado de: http://academica.e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9412/HSJ_Filolog%c3%ada_13_2013_Buenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Andrade, G. Q. y Pinto, M. L. A. C. (2014). *EL INFORME*. Recuperado de: http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_3_PEP_Informe.pdf.

Badia Armengol, D. y Vilà Santasusanna, M. (1992). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF.

Bazerman, C. (2005). *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. Nueva York: Oxford University Press.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. [Versión castellana de un fragmento: Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. 1992].

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise*. Chicago: Open Court Press.

Bértolo Cadenas, C. (1998). Algunas reflexiones en torno a la expresión escrita. *Luis Alberto Cuenca et al., Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, vol. 9, 67-86.

Bronckart, J. P., Bain, D.; Schneuwly, B., Pasquier, A. y Davaud, C. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Buyse, K. (2011). *La didáctica de la expresión escrita en la era digital*.

Camps, A. (2014). *Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática. Lenguaje y Textos*, n.º 40, 7-18.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2000). Metalinguistic Activity. The Link between Writing and Learning to Write. A. Camps y M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Ámsterdam: Amsterdam University Press, 103-124.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL & E. Comunicación, lenguaje y educación*, n.º. 6, 63-80.

Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 2009; (9): 47–66.

Dorimar. (2007). *Estrategias para motivar la producción de textos escritos*. Venezuela. ecured. (s.f.).

Emig, J. (1971). The composing process of twelfth graders. *Urbana, IL: National Council of Teachers of English*.

Flower, L. (1988). The Construction of Purpose in Writing and Reading. *Center for the Study of Writing. Occasional Paper*, nº 4.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Gregg L.W. y Stenberg, E.R. (eds): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

García-Ramos, D. y Saneleuterio, E. (2014). Corrección intercambiada: aprendizaje gramatical y entrenamiento didáctico. *I Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Gramática*, Valencia: Universitat de València.

Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. *Análisis y reflexión en las aulas universitarias. Revista de Educación*, n.º 354, 749-764. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf.

Gutiérrez-García, F. (2001). *Metodología para el aprendizaje de la expresión escrita: (una experiencia en el aula)*.

Harris, K. y Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly*, 8/1, 27-36.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (1-27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

IES Federico García Bernalt. (2021). *Proyecto Educativo del Centro*.

Iglesias, G. (2004). *Enfoques didácticos de enseñanza de la redacción y composición*. Recuperado de: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/170/152.doc>.

Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48.

Leal Rivas, N. (2020). *Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica: análisis de los (sub) procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (E/LE)*.

López Soriano, J. M. (2016). *Cómo trabajar la expresión escrita a través del periódico escolar online*. Trabajo de Fin de Grado. Recuperado de: https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/3261/1/TFG_JuliaM_Lpez_Soriano.pdf.

Madrid, L. (2015). *La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela , Atlántida del año 2013: Una propuesta didáctica*. Tegucigalpa.

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35 (51-52), 217-230. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>.

Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.

Martín Vegas, R. A. (2021). *Proyectos de investigación en el aula de lengua y literatura en secundaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Mather, N. y Roberts, R. (1995). *Informal Assessment and Instruction in Writing Language. A Practitioner's Guide for students with Learning Disabilities*. ChiChester: John Wiley & Sons, Inc.

Naciones Unidas. (2021, 4 de mayo). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>.

Naciones Unidas. (2021). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible* [Imagen]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015, 6986 a 7003. Recuperada de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>.

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín oficial de Castilla y León, 86, de 8 de mayo de 2015, 32051 a 32480. Recuperada de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf>.

ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Boletín oficial de Castilla y León, 86, de 8 de mayo de 2015, 32481 a 32981. Recuperada de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establececurriculo-%20regula-implan.ficheros/549395-BOCYL-D-08052015-5.pdf>.

Perea, M. D. R. D. (2010). Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(4), 65-80.

Quispe Peñaloza, D. F. y Espinoza Flores, A. G. (2020). *Estrategias didácticas para mejorar el uso de los signos de puntuación en la redacción de textos narrativos de los estudiantes de primer grado de secundaria de las Instituciones Educativas Túpac Amaru II y Ramón Castilla*, 2019.

Ramos, M. (2014). *Aplicación de la estrategia "Preparando la escritura" para mejorar el nivel de uso de los signos de puntuación en los estudiantes del tercer año de educación secundaria de la IE "Fortunato Zora Carvajal" de Tacna - 2011*. Tacna.

Reinoso, B. R. (2014). Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas. *Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid-ISSN*, 2341, 1643.

Ripoll Salceda, J. C., Chasco Goñi, C., & Azcárate Ayarra, J. (2013). *Mejora de la redacción de textos argumentativos mediante estrategias autorreguladas*.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre reflexión y uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 59, 87-118.

Rodríguez Gonzalo, C. (2014). Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión. *Lenguaje y Textos*, n.º 40, 19-31.

Sánchez Iglesias, J. J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*.

Saneleuterio, E. (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua N. 15/Filología eta Hizkuntzaren Didaktika 15 Z.* Pamplona: Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 2015, 23-42.

Shih, M. (1986). Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly XX*, 4, 617-648.

Sorenson, S. (1997). *Students Writing Handbook (2da. Ed.)*. New York, NY: MacMillan.

Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tapia, S. M. (2013). *La sintaxis como objeto de enseñanza: las correcciones de morfosintaxis que los docentes realizan en las actividades de escritura de los alumnos*.

Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid. Visor-Aprendizaje / MEC, 57-72.

8. Anexos

8.1 Anexo 1

SEGUNDO CURSO			
	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
B.2	<p>Leer</p> <p>Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.</p> <p>Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos.</p> <p>Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.</p> <p>Escribir.</p> <p>Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.</p> <p>Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos</p>	<p>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos y analizar textos de los medios de comunicación.</p> <p>3. 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.</p> <p>4. Escribir textos en relación con el ámbito de uso, con letra personal y legible: narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.</p> <p>5. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición</p>	<p>2.1 Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.</p> <p>3.1 Utiliza de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.</p> <p>3.2 Conoce y maneja habitualmente diccionarios impresos o en versión digital.</p> <p>4.2 Escribe textos narrativos, descriptivos e instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo.</p> <p>5.1 Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar el pensamiento.</p>

	<p>y escritura de textos dialogados.</p> <p>Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.</p>	<p>de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.</p>	
B.3	<p>Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.</p> <p>Conocimiento reflexivo de las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras. (Polisemia, homonimia, sinonimia y antonimia).</p> <p>Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.</p> <p>Las relaciones gramaticales.</p>	<p>1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.</p> <p>3. Usar de forma efectiva los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas en relación al manejo de la lengua y para enriquecer el propio vocabulario.</p> <p>7. 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</p>	<p>1.1 Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos, utilizando este conocimiento para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos.</p> <p>1.2 Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas.</p> <p>2.1 Reconoce y usa sinónimos y antónimos de una palabra explicando su uso concreto en una frase o en un texto oral o escrito.</p> <p>3.1 Utiliza fuentes variadas de consulta en formatos diversos para resolver sus dudas sobre el uso de la lengua y para ampliar su vocabulario.</p>

		los contenidos en función de la intención comunicativa.	7.1 Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, (explicación) exposición y diálogo, explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.
--	--	---	--

8.2 Anexo 2



	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO							0,1		
ESTRUCTURA							0,1		
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)							0,5		
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN							0,2		
SELECCIÓN FUENTES							0,1		
								Total:	Total:
								Total sobre 10:	Total sobre 10:


8.3 Anexo 3

Cultura egipcia

La cultura egipcia existe hace más de 6000 años a.C, se conforma a partir de la forma de vida, costumbres y tradiciones existentes en la sociedad egipcia de la Antigüedad. Se inició en el Neolítico y evolucionó a lo largo de 3000 años, hasta la época romana, cuando prácticamente desapareció al adoptar la cultura del Imperio romano, y sobre todo las costumbres cristianas.

COSTUMBRES Y TRADICIONES




- Los egipcios veneraban a los **gatos** en el Antiguo Egipto. Al principio se le asoció con el dios Ra, pero alcanzó su máxima influencia cuando se le consideró la reencarnación de la diosa Bastet (amor, armonía y protección). 
- Las **deidades del Antiguo Egipto** son los dioses que eran venerados en esta civilización. Las creencias y rituales que rodean a estos dioses son el centro de la religión del Antiguo Egipto. Las deidades representaban a las fuerzas, fenómenos naturales ... los egipcios los apoyaban y calmaban a través de ofrendas y rituales de modo que estas fuerzas continuarán con sus funciones de acuerdo con la *maat*, (orden divino)
- La **momificación** en el Antiguo Egipto es el proceso por el que se impedía que un cadáver llegase a su putrefacción natural. Se inscribía en un complejo ritual funerario egipcio, en esta ceremonia el cuerpo era sometido a los gritos de Osiris (protección de espíritus malignos). Esto asegura la conservación de su cuerpo material y poder así unirse con su "alma" en el Más Allá (la tierra de los muertos) y proseguir allí con su vida eternamente. En un taller, los **embalsamadores** lavaban y preparaban el cuerpo del difunto para llevar a cabo diversas operaciones de momificación, que duraban 70 días. 


Los egipcios han sido una civilización muy avanzada con unas costumbres y tradiciones que nos han ayudado mucho en diversos campos como la anatomía, la medicina la astronomía..., gracias a esto hemos podido desarrollarla a nuestra manera, de una forma más efectiva, que nos ha servido a todos para el desarrollo de nuestra sociedad. 

Cultura egipcia

La cultura egipcia existe hace más de 6000 años a.C, se conforma a partir de la forma de vida, costumbres y tradiciones existentes en la sociedad egipcia de la Antigüedad. Se inició en el Neolítico y evolucionó a lo largo de 3000 años, hasta la época romana, cuando prácticamente desapareció al adoptar la cultura del Imperio romano, y sobre todo las costumbres cristianas.

COSTUMBRES Y TRADICIONES

- Los egipcios veneraban mucho a los **animales**, pero uno de los más representativos en su cultura eran los **gatos**. Al principio se le asoció con el dios Ra, pero alcanzó su máxima influencia cuando se le consideró la reencarnación de la diosa Bastet (amor, armonía y protección). 
- Las **deidades del Antiguo Egipto** son los dioses que eran venerados en esta civilización. Las creencias y rituales que los rodean son el centro de la religión del Antiguo Egipto. Las deidades representaban a las fuerzas, fenómenos naturales ... los egipcios los apoyaban y calmaban a través de ofrendas y rituales de modo que estas fuerzas continuarán con sus funciones de acuerdo con la *maat*, (orden divino). **Ra** (dios del sol), **Hathor** (diosa de la vida), **Horus** (dios del cielo) y otros tantos llegaron a ser los **principales** o más **importantes** **divinidades** de su cultura y religión. 
- La **momificación** en el Antiguo Egipto es el proceso por el que se impedía que un cadáver llegase a su putrefacción natural. Se inscribía en un complejo ritual funerario egipcio, en esta ceremonia el cuerpo era sometido a los gritos de Osiris (protección de espíritus malignos). Esto asegura la conservación de su cuerpo material y poder así unirse con su "alma" en el Más Allá (la tierra de los muertos) y proseguir allí con su vida eternamente. En un taller, los **embalsamadores/diseñadores** lavaban y preparaban el cuerpo del difunto para llevar a cabo diversas operaciones de momificación, que duraban 70 días. 

Los egipcios han sido una civilización muy avanzada con unas costumbres y tradiciones que nos han ayudado mucho en diversos campos como la anatomía, la medicina la astronomía..., gracias a esto hemos podido desarrollarla a nuestra manera, de una forma más efectiva, que nos ha servido a todos para el desarrollo de nuestra sociedad. 

Hipónimos: hiperónimos	Sinónimos	Prónombres: adverbios
------------------------	-----------	-----------------------

8.4 Anexo 4

Alumno 1	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA	X	X					0,1	0,2	0,2
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)	X	X					0,5	1	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 2	Total: 2
								Total sobre 10: 10	Total sobre 10: 10

Alumno 2

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA	X	X					0,1	0,2	0,2
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)	X	X					0,5	1	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 2	Total: 2
								Total sobre 10: 10	Total sobre 10: 10

Alumno 3

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA			X	X			0,1	0,1	0,1
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)		X	X				0,5	0,5	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 1,4	Total: 1,9
								Total sobre 10: 7	Total sobre 10: 9,5

Alumno 4

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA	X	X					0,1	0,2	0,2
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)	X	X					0,5	1	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 2	Total: 2
								Total sobre 10: 10	Total sobre 10: 10

Alumno 5

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO			X	X			0,1	0,1	0,1
ESTRUCTURA	X	X					0,1	0,2	0,2
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)			X	X			0,5	0,5	0,5
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 1,4	Total: 1,4
								Total sobre 10: 7	Total sobre 10: 7

Alumno 6

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO			X	X			0,1	0,1	0,1
ESTRUCTURA	X	X					0,1	0,2	0,2
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)		X	X				0,5	0,5	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN		X	X				0,2	0,2	0,4
SELECCIÓN FUENTES					X	X	0,1	0	0
								Total: 1	Total: 1,7
								Total sobre 10: 5	Total sobre 10: 8,5

Alumno 7

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA			X	X			0,1	0,1	0,1
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)		X	X				0,5	0,5	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X			X			0,2	0,4	0,2
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 1,4	Total: 1,7
								Total sobre 10: 7	Total sobre 10: 8,5

Alumno 8

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA	X	X					0,1	0,2	0,2
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)		X	X				0,5	0,5	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 1,5	Total: 2
								Total sobre 10: 7,5	Total sobre 10: 10

Alumno 9

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO			X	X			0,1	0,1	0,1
ESTRUCTURA			X	X			0,1	0,1	0,1
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)		X	X				0,5	0,5	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,2	0,2
SELECCIÓN FUENTES		X			X		0,1	0	0,2
								Total: 0,9	Total: 1,6
								Total sobre 10: 4,5	Total sobre 10: 8

Alumno 10

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO		X	X				0,1	0,1	0,2
ESTRUCTURA			X	X			0,1	0,1	0,1
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)		X	X				0,5	0,5	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 1,3	Total: 1,9
								Total sobre 10: 6,5	Total sobre 10: 9,5

Alumno 11

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO			X	X			0,1	0,1	0,1
ESTRUCTURA			X	X			0,1	0,1	0,1
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)	X	X					0,5	1	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN			X	X			0,2	0,2	0,2
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 1,6	Total: 1,6
								Total sobre 10: 8	Total sobre 10: 8

Alumno 12

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA	X	X					0,1	0,2	0,2
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)		X	X				0,5	0,5	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total:1,5	Total: 2
								Total sobre 10: 7,5	Total sobre 10: 10

Alumno 13

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA			X	X			0,1	0,1	0,1
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)	X	X					0,5	1	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 1,9	Total: 1,9
								Total sobre 10: 9,5	Total sobre 10: 9,5

Alumno 14

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA	X	X					0,1	0,2	0,2
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)	X	X					0,5	1	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 2	Total: 2
								Total sobre 10: 10	Total sobre 10: 10

Alumno 15

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA	X	X					0,1	0,2	0,2
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)	X	X					0,5	1	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 2	Total: 2
								Total sobre 10: 10	Total sobre 10: 10

Alumno 16

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO			X	X			0,1	0,1	0,1
ESTRUCTURA			X	X			0,1	0,1	0,1
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)			X	X			0,5	0,5	0,5
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN					X	X	0,2	0	0
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 0,9	Total: 0,9
								Total sobre 10: 4,5	Total sobre 10: 4,5

Alumno 17

	EXCELENTE (2)		BUENO (1)		MEJORABLE (0)		PONDERACIÓN	VALORACIÓN	
	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe	1º informe	2º informe		1º informe	2º informe
FORMATO	X	X					0,1	0,2	0,2
ESTRUCTURA		X	X				0,1	0,1	0,2
REDACCIÓN (Coherencia, cohesión, sintaxis, concordancia)		X	X				0,5	0,5	1
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	X	X					0,2	0,4	0,4
SELECCIÓN FUENTES	X	X					0,1	0,2	0,2
								Total: 1,4	Total: 2
								Total sobre 10: 7	Total sobre 10: 10

8.5 Anexo 5



[Imagen: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>]

(Naciones Unidas, 2021).

8.6 Anexo 6

Cultura egipcia



Todos hemos escuchado en alguna ocasión algunas de las más famosas leyendas o creencias que los antiguos egipcios mantenían, ¿verdad?

En ocasiones podemos llegar a pensar que la historia no tiene ningún tipo de utilidad, pero realmente no es así, ya que gracias a ella tenemos la oportunidad de conocer cómo era la forma de vida de nuestros antepasados y, principalmente, lo que hicieron muchos de ellos por la humanidad.

Una de las civilizaciones más poderosas e icónicas a nivel político, económico y, en su mayor parte, cultural, fue la perteneciente al Antiguo Egipto.

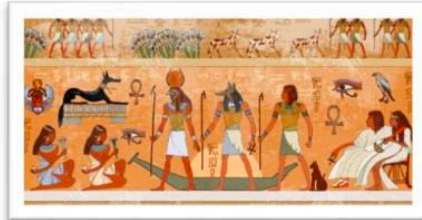


Esta civilización tuvo su origen en un valle ubicado a orillas del río Nilo (muy especial, ya que para ellos el agua era el símbolo de la vida, estando presente en cada templo) alrededor del año 4000 a.C., tras la creación de la escritura.

Sus costumbres, creencias y formas de vida según el grupo social del que formara parte cada persona pueden llamarnos la atención por su singularidad, pero todos estos aspectos son los responsables de que actualmente mantengamos el nivel de vida que tenemos.

Fue una civilización muy desarrollada en distintos ámbitos, como son el arte, las ciencias, la escritura, la religión y el comercio, y cada uno de los avances que surgieron en esta etapa han sido tomados como base y modificados por otras culturas (griega, romana...) hasta llegar a la actualidad, es decir, a la Edad Contemporánea.

- El **arte** fue utilizado para manifestar el poder monárquico y expresar diversos aspectos religiosos a través de los distintos lugares en que se representaba. Se caracterizaba por su gran perfeccionismo y nivel de detalles.
- La **religión** era de tipo politeísta (se adoraba a varios dioses, destacando Ra, dios del Sol y “padre de todos los dioses”). Una de sus creencias más importantes para ellos era confiar en que después de la muerte los dioses darían paso al paraíso si el alma estaba libre de pecados, motivo por el cual hacían rituales con los faraones y sus familiares fallecidos.
- En las **ciencias** se produjo un gran desarrollo científico:
 - **Matemáticas:** grandes conocimientos, desarrollo de operaciones (suma, resta, multiplicación y división) y sistema decimal egipcio.
 - **Astronomía:** nombraron algunas estrellas.
 - **Medicina:** cuidado de la higiene e investigaciones (a pesar de ello, las creencias religiosas predominarán frente al conocimiento científico).



Como podemos observar, el Antiguo Egipto fue una civilización muy avanzada y, sin duda alguna, el aspecto más destacado es el de la escritura:

La cultura egipcia fue la cuna de esta, ya que crearon y desarrollaron tres tipos de sistemas con caracteres ideográficos: la escritura jeroglífica, la hierática y la demótica, todas ellas descifradas gracias a su presencia en la Piedra Rosetta, un fragmento de una antigua estela que contiene un mismo texto redactado de las tres formas distintas.



En la actualidad disponemos de esta información gracias a los numerosos lugares y materiales en los que los egipcios informaban sobre aquello que sucedía en su ambiente y, además, donde expresaban aquello que sentían (jeroglíficos tallados en piedras, barro, madera..., papiros, templos dedicados a dioses, pirámides, tumbas, esculturas, pinturas...). Gracias a la utilización de estos espacios, la mayor parte de sus obras se han conservado en muy buenas condiciones y nos han permitido ampliar nuestro conocimiento sobre su civilización.



Es sorprendente la cantidad de aspectos de la actualidad cuyo linaje pertenece a civilizaciones pasadas. Nuestra calidad de vida se la debemos a nuestros antepasados, quienes trabajaron muy duro para mejorar la suya y la de toda la humanidad. Ojalá que lo único que conserváramos de nuestras épocas pasadas fueran los aspectos más importantes y beneficiosos, pero, desgraciadamente, cuestiones como la guerra, la pobreza, los efectos de algunas enfermedades... siguen conviviendo con nosotros, por lo que también se está luchando muy duro para darle fin, tal y como lo hicieron los antiguos egipcios.

WEBGRAFÍA

- https://es.wikipedia.org/wiki/Antiguo_Egipto
- [https://www.caracteristicas.co/cultura-egipcia/#:~:text=La%20cultura%20egipcia%20fue%20la,designar%20sonidos%20\(letras%20o%20s%C3%ADlabas\)](https://www.caracteristicas.co/cultura-egipcia/#:~:text=La%20cultura%20egipcia%20fue%20la,designar%20sonidos%20(letras%20o%20s%C3%ADlabas))
- <https://mihistoriauniversal.com/edad-antigua/cultura-egipcia-antiguo-egipto>
- <https://www.caracteristicas.co/civilizacion-egipcia/>
- <https://www.monografias.com/docs/APORTES-CULTURALES-DE-LOS-EGIPCIOS-FKASYGFCDUNZ>
- <https://prezi.com/cnpbi23mkhzy/logros-de-la-civilizacion-egipcia/>
- https://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_del_Antiguo_Egipto
- Aspectos estudiados en Historia

8.7 Anexo 7

LA ALIMENTACIÓN

La alimentación, por definición, es el conjunto de acciones mediante las cuales se proporcionan alimentos al organismo. Esta depende de muchas variantes, Además de ser una necesidad vital para la supervivencia, la alimentación también es bienestar, cultura y placer.

La salud depende fundamentalmente de la variedad y tipos de alimentos que ingerimos. Los nutrientes presentes en los alimentos son fundamentales para la vida. Con un poco de información y conocimiento sobre estos nutrientes y la digestión, podemos alcanzar el equilibrio a través de la alimentación. Es imprescindible una alimentación variada y saludable para poder estar bien nutridos.

Debemos de tener clara la importancia de la alimentación dentro de un estilo de vida saludable. Está demostrado que algunas de las enfermedades actuales se pueden prevenir con unos hábitos alimentarios correctos y un estilo de vida más activo que incluye ejercicio y un correcto descanso. Sin embargo, ser conscientes de la importancia de los alimentos que ingerimos no significa obsesionarse con ello ni llevar un control férreo de todo lo que comemos, es importante disfrutar de la comida.



También estudios demuestran que se debe comer en un lugar y ambiente tranquilos, desterrando hábitos como el de comer mientras trabajamos delante del ordenador o en cualquier otra tarea. Comer es importante y merece su espacio y tiempo, aunque sea corto. Debemos también permanecer bien erguidos y evitar aquellas prendas de ropa que puedan presionar en exceso el abdomen.

Por tanto, es sumamente importante cuidar la alimentación a cualquier edad, ya que esta, influye directamente con nuestro bienestar físico y psicológico, proporcionándonos energía cada día para poder realizar nuestras actividades, como por ejemplo, ser productivos en el instituto, evitar la ansiedad...

Los Trastornos Más Comunes

Un trastorno es una alteración del funcionamiento normal de la mente o el cuerpo. Los trastornos pueden ser causados por factores genéticos, enfermedades o traumatismos. En el mundo existen diversos trastornos. Cada uno tiene diferentes características, medicaciones, terapias. . . Aunque hoy veremos los 5 más comunes y sus características:

1. Trastorno De Ansiedad Generalizada:

Emoción caracterizada por sentimientos y estados de tensión, preocupaciones recurrentes acompañados de alteraciones fisiológicas. Se caracteriza por ser un trastorno crónico que involucra una ansiedad excesiva y duradera, acompañada de preocupaciones acerca de situaciones, objetos o eventos no específicos.

2. Depresión:

Trastorno psicológico muy común entre la población general que afecta de manera negativa a la forma en la que la persona se siente, piensa y actúa.

Para que una depresión pueda ser diagnosticada como tal, los síntomas deben de estar presentes durante, al menos, dos semanas y pueden variar de leves a severos.

Algunos de los síntomas más característicos de la depresión son:

- Sentimientos de tristeza y estado de ánimo deprimido
- Anhedonia o pérdida de interés en actividades anteriormente placenteras
- Cambios en el apetito y alteraciones en el peso corporal
- Pérdida de la energía y aumento de la sensación de fatiga
- Sentimientos de infravaloración o culpabilidad
- Falta de autoestima

3. Trastorno De La Alimentación:

Son un tipo de trastornos psicológicos que se definen por unos hábitos alimenticios anormales que afectan negativamente a la salud física y mental de la persona que los padece.

Entre los trastornos de la alimentación más comunes se incluyen:

- Trastorno por atracón
- Anorexia nerviosa
- Bulimia nerviosa
- Pica

4. Fobias:

Son otros de los tipos de trastorno psicológico más común entre las personas. Categorizadas dentro de los trastornos de ansiedad, las fobias se caracterizan por ser una reacción de miedo excesiva, irracional e incontrolable ante un estímulo, bien sea una situación, un contexto, un objeto, un animal, etc.

El impacto de una fobia puede variar desde molesto a altamente incapacitante. En la mayoría de los casos, la persona es consciente de que su miedo no posee base racional alguna, pero, aun así no son capaces de controlarlo.

5. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad:

Es considerado como un trastorno de la conducta de que incluye síntomas como falta de atención, hiperactividad y comportamiento impulsivos.

Los síntomas del TDAH tienden a aparecer a una edad temprana y pueden volverse más intensos cuando las circunstancias o el entorno del niño cambian. No obstante, en la mayoría de los casos, la sintomatología mejora con el paso de los años.

Bibliografía:

<https://psicorelacional.com/los-10-trastornos-psicologicos-mas-comunes-y-sus-caracteristicas/>

EL ZORRO

Los zorros son muy distintos de los perros, lobos y otros miembros de la familia de los cánidos: sus hábitos por lo general son nocturnos y solitarios (a diferencia de los perros que tienden a la manada), y no se comunican mediante ladridos, sino a través de posturas del cuerpo y movimientos de la cola, o mediante aullidos y

, aunque algunas especies han sido aprovechadas para proteger granjas agrícolas de sus plagas naturales. Esto ha hecho chillidos sumamente característicos.

Se trata de animales poco dados a la domesticación que, paradójicamente, el zorro sea una especie amenazada de extinción en algunas regiones del mundo y una verdadera plaga en otras, cuya reproducción descontrolada ha ocasionado múltiples extinciones de las especies locales. El zorro es mayormente omnívoro, es decir, que se alimenta de lo que sea. Sin embargo, sus hábitos son los de un cazador o depredador.

Emplean su fino olfato y oído para detectar pequeños roedores, insectos, escorpiones, huevos, aves pequeñas, pero también pueden alimentarse de frutas, semillas y granos.

En condiciones de proximidad con el ser humano, los zorros comerán desde comida de mascotas abandonada hasta basura y aves de cultivo como las gallinas o las palomas.

LAS SERPIENTES

Las serpientes son reptiles y descendientes de los lagartos. Tienen un cuerpo muy alargado, algunas pueden llegar a medir 2 o 3 metros, o pueden ser pequeñas serpientes que midan tan solo unos centímetros. Las serpientes son animales carnívoros y ponen huevos.



Dentro de las serpientes hay dos grupos:

- Venenosas
- No venenosas

En cualquier caso, las serpientes tienen dos ojos, y utilizan mucho la lengua.

Tienen una gran lengua que utilizan para oler a sus presas, calcular a la distancia que están de ella y muchas otras cosas.

La mayoría de ellas tienen colmillos, con los que agarran a su presa; tan solo hay un tipo de serpiente que no tiene dientes y es porque se alimenta de huevos.

Algunas serpientes como las pitones son muy peligrosas y grandes, pero sin embargo no son venenosas.

Algunas serpientes si te muerden, puedes aguantar minutos u horas, ya que tienen un veneno muy potente, y con una activación muy rápida.

Por lo que vemos las serpientes son animales muy peligrosos, pero si tú no las molestas no te harán nada.

[WEBGRAFÍA](#)

<https://es.wikipedia.org/wiki/Serpentes>

he buscado muy poca información por esta página, la mayoría lo he puesto de cosas que ya me sabía.

8.11 Anexo 11

EL GUEPARDO

El guepardo es el mamífero terrestre más rápido del mundo. Es un miembro atípico de la familia de los félidos. Es el único representante vivo del género *Acinonyx*. Este animal es uno de los felinos que tienen mayor riesgo de desaparecer puesto que sus cifras se han reducido a más del 50% en los últimos veinticinco años y su hábitat ha desaparecido un 90%. En el año 2020 se estimó que quedaban menos de siete mil guepardos en libertad. La mayor parte de los guepardos se encuentra en el este y el sudoeste de África.

Es un felino de gran tamaño: mide entre 110 y 150 cm de longitud, a lo cual hay que añadir una cola de entre 55 a 80 cm. Su altura es de 74 a 90 cm y pesa entre 35 y 60 kg: los machos son de un tamaño ligeramente mayor que las hembras.

Su capacidad de aceleración, que dejaría clavados a la mayoría de los automóviles, le permite pasar de 0 a 96 kilómetros por hora en apenas tres segundos, este, es sumamente ágil cuando se mueve a gran velocidad y es capaz de hacer giros rápidos e inesperados persiguiendo a su presa.



Antes de dar rienda suelta a su velocidad, el *Acinonyx jubatus* utiliza su vista excepcionalmente aguda para rastrear la sabana en busca de indicios de presas, sobre todo antílopes y liebres. Es un cazador diurno que se aprovecha de sus movimientos sigilosos y de su característica piel moteada, gracias a la cual puede confundirse fácilmente con la vegetación alta y seca.

Terminada la cría de su anterior camada, la hembra buscará uno o varios machos que la fecunden, y dará a luz una camada de entre dos y cuatro crías después de un periodo de gestación de 90 o 95 días. Las crías suelen pesar unos 300 g. Tan pronto como la noche se lo permita, la madre trasladará a los pequeños de lugar, poniéndolos a salvo de otros depredadores como leones, leopardos, hienas y licaones. Si descubren la camada cuando la madre está cazando, no tendrán ningún problema en incorporar los pequeños a su dieta del día.

El guepardo es un animal que sin investigarlo no lo reconocerías porque mucha gente que se lo encuentra fortuitamente, no lo distinguen, y llegan a pensar que es un leopardo. Cuando lo investigas a fondo te das cuenta de que es un animal sorprendente en cuanto a su manera de cazar y a su eficacia. Pero sin duda si tuviera que describir al guepardo con una sola palabra sería: **VELOCIDAD**

Bibliografías: [Guepardo | National Geographic](#)

[Acinonyx jubatus - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)

LOS TIBURONES



Los tiburones siempre se nos a bendido como unos animales despiadados y crueles que solo saben asesinar personas... Pero en realidad son muy gentiles y son unos animales muy nobles.

Los Selachimorpha o tiburones tienen un esqueleto cartilágoso, boca ventral, hay mas de 375 especies desde pequeñas que caben en una pecera hasta tiburones prehistoricos de asta 20 metros de largo. Son capaces de mantener su temperatura corporal, las especies de tiburones que mas ataques a humanos registrados son: el tiburón blanco, tiburón toro y tiburón tigre. Los tiburones estan perdiendo los dientes todo el rato, su cuerpo los repone constantemente, y tienen 3 filas de dientes. Tienen unas escamas especificas que les permite nadar y moverse con mallor facilidad y incluso tiene una funcion de silenciador haciendo que al nadar

8.13 Anexo 13

EL DELFÍN ROSADO



Su nombre científico es *Inia geoffrensis* y pertenece al género *Inea*. es amistoso, social y curioso por naturaleza. Es el más inteligente de todas las especies de delfines de río. Habitan en los principales afluentes del río Amazonas, el Orinoco y el Madeira. **El animal** puede ser encontrado en casi todos los principales ríos, canales y rápidas caídas de agua.

Pueden medir hasta 2.5 metros de longitud y con un peso promedio de hasta 184 kilogramos. Aunque lleve por nombre **delfín** rosado o bufeo, su **color** varía con el tiempo, al momento de nacer poseen un **tono** gris que con la longevidad del mismo va aclarando y cambiando hasta tornarse el **aspecto** rosado característico, siendo los machos un poco más rosas que las hembras. Es el único **delfín** que tiene el cuello flexible, que se puede mover de lado a lado, lo cual es una ventaja cuando navega a través de los árboles en los bosques inundados. **Este animal** es de río es una especie solitaria, generalmente se encuentran a las madres con sus crías, o máximo en grupos de hasta 4 individuos. La hembra pare una sola cría después de 11 a 12 meses de gestación, y esta permanece junto a su madre hasta los 2 años. Se **alimenta** de más de 50 especies distintas de peces, a veces come cangrejos, moluscos y tortugas de agua dulce. La mayoría del tiempo se mantienen nadando mirando hacia el fondo en busca de **comida**, estos pueden viajar hasta 30 km al día. **Estos** han salvado personas de morir ahogadas, llevándolas a la orilla.

El delfín rosado está catalogado como una **especie** en peligro de extinción. La mayor amenaza a la que se enfrenta este **grupo** es la contaminación de los ríos por actividades petroleras, eliminación de aceites combustibles y la pesca con dinamita. La esperanza de vida en la naturaleza se desconoce, pero en cautiverio se ha registrado la sobrevida de individuos saludables por espacio de 10 a 31 años.

WEDGRAFÍA...

https://es.wikipedia.org/wiki/Inia_geoffrensis

<https://www.hospitalveterinariaglorias.com/delfin-rosado/>

https://www.wwf.es/nuestro_trabajo/especies_y_habitats/delfin_de_agua_dulce/