

La Caja de Pandora: Cómo incentivar la esperanza en el alumnado de Secundaria

Pandora's Box: How to foster hope in Secondary students

Alfredo Serrano de Haro Martínez e Isabel Solís Casco
IES Juan de Herrera (San Lorenzo de El Escorial, España)

Resumen

A nuestro alumnado le asedia la palabra “crisis”. Nos dimos cuenta al preguntarles, en una exposición oral de comienzo de curso, cómo se imaginaban el año 2040. Dos profesores de Lengua castellana de 3ºESO decidimos abordar la desesperanza que ello les genera. Acudimos a la competencia oral, generalmente secundaria en nuestras clases, y guiamos el proceso de elaboración de una charla TED; su tema: una iniciativa, persona o institución generadora de esperanza. Los pasos fueron: definición de la esperanza, elección de iniciativa, búsqueda de fuentes e investigación, elaboración y entrega de borradores, exposición a la clase. Además de haber sido una actividad muy valorada por los tres grupos en que se realizó, la mayor parte del alumnado, y muy significativamente el alumnado con TDAH, obtuvo una calificación mayor que en los exámenes. Planteamos principalmente dos cuestiones a debatir: la escasa relevancia que sigue recibiendo la competencia oral en nuestras aulas, pese a su potencialidad pedagógica y omnipresencia en el mundo actual; y la necesaria toma de postura de la institución escolar ante la realidad en la que forma a su alumnado desde el conocimiento y la esperanza.

Palabras clave: esperanza; charla TED; competencia oral; TDAH.

Abstract

Our students are besieged by the word “crisis”. We realized this when we asked them, in an oral presentation at the beginning of the course, how they imagined the year 2040. Two 9th grade Spanish Language teachers decided to address the lack of hope that this generates in them. We turned to oral competence, usually secondary in our teaching, and guided the process of elaborating a TED-talk; its topic: an initiative, person or institution that generates hope. The steps were: definition of hope, choice of initiative, search for sources and research, elaboration and delivery of drafts, presentation to the class. In addition to the positive assessment by the three groups where it was carried out, most of the students, and significantly those with ADHD, obtained a higher grade than in the exams. We raise two main issues to be debated: the scarce relevance that the oral competence keeps receiving in our lessons, despite its pedagogical potential and its omnipresence in today’s world; and the need for the educational institution to take a stance on the reality in which it trains its students, from knowledge and hope.

Keywords: hope; TED talk; oral competence; ADHD.

CONTEXTUALIZACIÓN

Una mañana de comienzos de octubre de 2021; un aula de 3ºESO del IES Juan de Herrera (San Lorenzo de El Escorial); una alumna cuyo rostro no conocemos del todo, pues siempre la hemos visto con la mascarilla, realiza una presentación sobre ella misma llamada “Mi pizza” (Bona, 2015)¹. Al llegar al quinto apartado, ¿Cómo imaginas el 2040?, muestra en la pantalla un 2040 tachado con una cruz y declara: “No tengo mucho que decir sobre el 2040, porque creo que en ese año ya nos habremos extinguido”. Es la décima persona de su grupo en exponer. Cuando la primera mostró un futuro apocalíptico, nos hizo algo de gracia (“cuánto dramatismo hay en la adolescencia”); al avanzar las presentaciones y escuchar una mayoría de futuros marcados por la inhabilitabilidad del planeta y la injusticia en el reparto de los recursos, sólo cabe una conclusión: una nota definitiva de esta generación es la desesperanza. Y, entre quienes veían el futuro con más esperanza, el factor clave era el desarrollo de tecnologías que nos hicieran la vida más cómoda.

Si recorremos sus vidas, nos damos cuenta de que este alumnado, el de 3ºESO del curso 2021/2022, nació entre 2006 y 2008; esto es, a las puertas de una crisis económica global. En la década siguiente han escuchado por múltiples vías (televisión, escuela, anuncios de YouTube) que el cambio climático es irreversible. Seguramente habrán visto y/o leído más de una obra de moda del género distópico. Y ha sido la primera generación escolar que ha visto interrumpida su trayectoria escolar, ha sido confinada en casa, alertada por todos los medios del peligro del contacto físico, y obligada a llevar mascarilla y a mantener distancia de seguridad en su retorno a las aulas. Nos hemos preguntado intensamente cómo se encuentran, cómo les ha afectado emocional y psíquicamente la pandemia. Conviene abordar una consecuencia más honda del contexto en que se han desarrollado sus breves vidas: la falta de esperanza. Tal y como alerta Francisco Martorell Campos (2021), la desesperanza únicamente conduce a la falta de activismo político y al conservadurismo: si lo que viene es tan malo, al menos conservemos lo que tenemos de bueno².

Constatada esta situación y compartida en el Departamento de Lengua, dos profesores que impartíamos clase a tres de los cuatro grupos de 3ºESO decidimos no dejarlo pasar. Para avanzar en la competencia oral, tendrían que elaborar una charla TED; su temática: una iniciativa, persona o entidad que generara esperanza. No es cuestión de negar los males que nos aquejan. Pero sí es necesario cerrar la caja antes de que se nos escape el valor que nos define. Había nacido la Caja de Pandora.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

La herramienta para abrir nuestra particular Caja de Pandora fue la expresión oral. Quisimos dar voz a nuestro alumnado porque “en la escuela hay que aprender a hablar y hablar para aprender sobre el mundo” (Wells, 1986, citado en Vilà y Castellà, 2014).

Sin embargo, a pesar de la importancia personal, social, académica y profesional de saber hablar en público, esta es “una de las capacidades más desatendidas en nuestro país” (Vilà y Castellà, 2014, p. 11)

¹ En las páginas 221 a 224 explica esta exposición, cuyo resumen podría ser:

“Se trata de preparar charlas de un minuto de duración, y resulta muy útil para estructurar la información y recordarla con facilidad. Cuando surgió la planteamos así: dibujé un círculo en la pizarra y les dije:

-Esto es una pizza sobre vuestra vida, y vamos a dividirla en cuatro trozos. La pizza equivale a un minuto. Al partirla en estos cuatro pedazos, cada uno de ellos será de quince segundos.

En cada trozo dibujé un cajón con estos títulos: Pequeño. Familia. Me gusta. Futuro.”

Al trasladarla a Secundaria, conviene ampliarla, en tiempo (dos minutos) y porciones (añadimos “Seguidor de”, “Manías”, “Lengua”, “Mi relación con la lectura”).

² De entre las muchas citas que podríamos entresacar, seleccionamos esta: “Nos damos (y nos dan) la lata con historias acerca de porvenires calamitosos, augurios, quede dicho, no siempre descabellados que favorecen la irrupción de políticas preventivas y la asunción de conductas cínicas, derrotistas o netamente reprobatorias, proclives al postureo nihilista que tantos radicales de salón han hecho suyo.” (p. 17)

debido, entre otros factores, a ideas preconcebidas (y erróneas) sobre cómo se adquiere la competencia oral (rechazando que esta se pueda aprender formalmente y basando su desempeño en el carisma o talento natural del individuo), la falta de una sólida tradición sobre su enseñanza (ausencia de un modelo formal de enseñanza, énfasis en la evaluación final de la expresión oral en lugar de en la planificación previa...) (Vilà y Castellà, 2014) y, por último, la masificación de las aulas que dificulta poder dar la palabra a todos los alumnos (Jover, 2014).

Dentro de la oralidad, sin rechazar la utilidad en el aula del análisis de la conversación espontánea, nos parecía que el mejor vehículo para que los alumnos se expresasen era el del contexto formal; en concreto, elegimos el formato de la charla TED o TED *talk*. Estas siglas corresponden a tecnología, entretenimiento y diseño (TED) y surgieron en California en 1984. La organización, sin ánimo de lucro, tiene como objetivo ayudar a difundir las ideas de quienes quieren cambiar la percepción, la actitud o incluso el mundo. De ahí que su lema sea “ideas que merece la pena difundir” (*Ideas worth spreading*)³. A lo largo de estos casi cuarenta años estas conferencias, gracias a internet, pasaron a convertirse en poderosas charlas que se retransmitían en directo a través de su canal ([ted.com/talks](https://www.ted.com/talks)) o de plataformas como YouTube; y en este tiempo han extendido distintas redes a través de TEDGlobal (2005), TEDWomen (2010) o en el ámbito educativo mediante TED-Ed (2011), con vídeos y animaciones dirigidas a docentes, estudiantes y familias. De hecho, la educación ha sido uno de los temas estrella de las charlas TED, algunas de ellas con múltiples visualizaciones (Sir Ken Robinson, acerca de la escuela y la creatividad; Carol Dweck, sobre la mentalidad de crecimiento o César Bona, acerca de los nuevos retos en la educación). En varias webs de divulgación educativa se recomiendan “charlas TED que todo docente curioso debería ver”⁴ o charlas TED dirigidas a “docentes decididos a inspirar a sus alumnos”⁵. Sin embargo, aparte de algunos trabajos recientes de corte descriptivo y teórico⁶, no están nada estudiadas las secuencias didácticas que incluyan una charla TED en los niveles de Secundaria y Bachillerato y solo conocíamos la experiencia de Diego Bernal (curso 2016-2017), con su “Proyecto TEDtalks” dirigido a 3º de ESO, disponible en su blog Entrelecturas y en <https://sites.google.com/site/proyectedtalks>, el cual nos ha servido de guía a la hora de plantear nuestra actividad.

OBJETIVOS

Eran varios los objetivos que pretendíamos conseguir a la hora de plantear esta actividad. Entre ellos cabría destacar:

- Indagar acerca del concepto de esperanza y buscar distintos temas, personas e iniciativas que generen esperanza desde un punto de vista social.
- Buscar información sobre un tema utilizando las bibliotecas y distintas fuentes de información en formato impreso y digital.
- Elaborar guiones previos a la exposición oral, organizando la información seleccionada.
- Realizar una presentación utilizando los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación.
- Hablar en público de forma individual utilizando un discurso coherente, cohesionado y adecuado a la audiencia a la que se dirige.

³ <https://www.ted.com/about/our-organization/history-of-ted>

⁴ <https://www.educacionrespuntocero.com/recursos/charlas-ted-sobre-educacion-para-docentes-curiolos/> [consultado por última vez el 17/08/2022].

⁵ <https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/6-charlas-ted-docentes-decididos-inspirar-sus-alumnos-1135372.html> [consultado por última vez el 17/08/2022].

⁶ Lorente (2018), Melo y Verde (2020).

- Hablar en público de forma individual pronunciando con claridad y corrección, teniendo en cuenta los elementos no verbales (gestos, mirada...) y la gestión del tiempo.
- Redactar un texto expositivo-argumentativo adecuado, coherente y cohesionado.
- Concienciar y dar a conocer iniciativas, proyectos o personas que contribuyen a generar esperanza, para favorecer un mejor clima en el aula.

Asimismo, también fueron varias las competencias que se trabajaron durante esta actividad, destacando la competencia lingüística (tanto la expresión oral como la escrita); la competencia social y ciudadana, a través de la búsqueda y comunicación de distintas iniciativas esperanzadoras; la competencia en aprender a aprender, mediante la selección de información de fuentes fiables y actualizadas; la competencia digital, a la hora de buscar información y de crear una presentación en formato digital.

DESCRIPCIÓN

Siguiendo el modelo de Diego Bernal⁷, dividimos el proyecto en varias fases: una previa de definición acerca de qué es la esperanza; una primera de aproximación a qué era una charla TED y sobre qué temas se podía hacer la exposición oral, teniendo en cuenta siempre que transmitieran esperanza; la segunda, búsqueda de información fiable, actual y adecuada; la tercera, la entrega de un borrador de su guion y de la presentación; la cuarta fase era la presentación oral de la charla TED propiamente dicha y, por último, la redacción de un texto expositivo-argumentativo en el que se pusieran por escrito los principales hallazgos de su investigación. Sobre este esquema general, hubo algunas variaciones de unos grupos a otros de 3º de ESO, para adaptarnos a sus singularidades.

¿Qué es la esperanza?

Si damos la palabra al alumnado de Lengua, una de sus preguntas recurrentes es: “Profe, ¿para qué sirve la sintaxis?” La única respuesta, parcial, que no explica el énfasis que solemos hacer en ella, es: “Para desarrollar el pensamiento abstracto”. Aprovechamos el comienzo de estudio de la sintaxis para definir conceptos; para hablar de los temas que les interesan a través de la reflexión y definición. Así, durante un mes empleamos los cinco primeros minutos de clase en perfilar qué es el amor, la amistad, el compañerismo. Al lanzar este proyecto, tocaba definir la esperanza.

Como había sucedido con los otros conceptos, convenía ordenar sus reflexiones y perfilar su pensamiento: distinguir qué es definición; qué son causas, o efectos, o condiciones; qué son subtipos de un concepto mayor. Reflexionamos, ya en concreto, acerca de si es individual, grupal, medio de movilización de masas; acerca de su relación con la empatía, la superación, la motivación o la positividad; acerca de sus efectos. Andábamos enfrascados en si la esperanza es un estado de ánimo, una creencia, un sentimiento, un pensamiento, una actitud. Al comienzo de una de esas clases, una alumna levantó la mano y dijo: “Profe, ayer estuve pensando que esta podía ser una definición de la esperanza: La capacidad para creer que algo es posible”. Sólo hizo falta añadirle algún matiz de todo lo que habíamos ido comentando, para poder partir de una definición propia de la esperanza: La capacidad para creer que algo que parece imposible, es posible. Al comparar esta definición con la de la RAE (“estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea”) vimos que no eran muy distantes. El logro de la alumna había sido definir la esperanza en términos de capacidad, o sea, algo que puede ser (o no) desarrollado, cultivado: lo que estábamos intentando hacer con esta práctica.

Este primer tiempo sirvió para que pudiéramos reunirnos y definir la práctica. En concreto, tratamos de fijar con rigor y cuidado tanto el calendario como los criterios de calificación. En el trabajo por proyectos los problemas de calendario son una nota constante; por ello, conviene plantearlo con anticipación,

⁷ <https://sites.google.com/site/proyectedtalks/home> [consultado por última vez el 20/08/2022].

buscar las mejores fechas, y dejar espacios de flexibilidad para los flecos que queden. Fijamos fechas claras a lo largo del trimestre para la elección de iniciativa, la búsqueda de información, la elaboración de la presentación y la propia presentación. Estas tendrían lugar en el último tramo del trimestre, en los días previos a la Semana Santa, puesto que consideramos que son días especialmente aptos para estas prácticas.

En busca de la esperanza perdida

En esta primera fase perseguíamos dos objetivos: explicar en qué iba a consistir el proyecto y acompañar en su elección de iniciativas.

En la primera dirección, lo primero fue volcar todo el material preparado (guía, instrucciones de investigación, calendario, rúbricas) en Google Classroom y comentarlo en clase. A continuación, plateamos cómo había de ser el producto final. En una clase se mostraron varias charlas TED⁸ a modo de ejemplo. En las tres hicimos el profesorado una charla propia, cómo no, acerca de educación: “La educación como llave para la esperanza” en la que se habló acerca de cómo, gracias a la educación, era posible progresar desde una situación familiar o personal difícil; y “Somosidealibre”, en la que escucharon la historia de una actriz de una famosa serie juvenil que se sintió llamada a comprometerse con África y fundar allí una escuela.

Podemos decir que la elección fue, en cierto modo, un momento crítico. Una opción habría sido encargarles qué habían de investigar y exponer. En vez de ello, pusimos un plazo para que, a través de Google Classroom, plantearan qué elegían. Les animamos a buscar por dos vías: o partir de un tema que les preocupe, y desde ahí indagar quién se está comprometiendo en abordarlo; o indagar en un ámbito que les atraiga (deporte, música, cultura, política), en el que hallarían personas y entidades que desarrollan una labor esperanzadora. Una vía intermedia fue la de las personas que escogían un ámbito, pero no sabían en concreto cómo hallar la iniciativa o persona que representara en él esperanza. Les acompañamos y hablaron, por ejemplo, de Minecraft como herramienta de diseño arquitectónico en entornos pobres, o de iniciativas solidarias en el fútbol. Al alumnado que no sabía realmente qué escoger le ofrecimos una serie de iniciativas para que escogiera una.

Afrontamos aquí un serio problema: elecciones de iniciativas o hechos que podían generar esperanza en una persona determinada, pero no en un contexto o en la persona de al lado. Transcribimos literalmente algunas de las respuestas del alumnado:

- “El proyecto que me da a mí esperanza es el nuevo Barça de Xavi”. Se repitió con dos o tres formulaciones diferentes.
- “Que Laporta fiche a Halaand para el Barça”.
- “Verano”.
- “Lo que me genera esperanza es verme Ami como una adulta”.

Estas elecciones dieron pie a nuevos debates en gran grupo acerca de qué podíamos considerar que generaba algo así como una “esperanza social”, compartida, que no enfrenta a unas personas con otras ni se limita a vidas individuales. Encauzamos estas propuestas hacia iniciativas solidarias o modelos de vida en el mundo del deporte, veranos solidarios, entornos en que se busca el despliegue del potencial de las personas.

Algunas de las elecciones más propias generaron luego exposiciones brillantes. Mostramos las elecciones en el anexo 1.

Los temas seleccionados podemos dividirlos en las siguientes categorías: enfermedades y trastornos, tanto físicos (cáncer, diabetes, asma, Covid, daños cerebrales) como psicológicos (trastorno de dismorfia

⁸ “Sergio Zúñiga y niños triquis”: <https://www.youtube.com/watch?v=7sO8T3gMdw> [consultado por última vez el 17/08/2022].

corporal, ansiedad). Otra categoría fue la de artes, ocio y deportes: la música, el arte en general, el cine, el anime, la danza, el atletismo también fueron elegidos como elementos que podían dar esperanza. La tercera clase sería la de innovación y conciencia ciudadana: la exploración espacial, el feminismo, los coches eléctricos, los huertos urbanos, Entrepatrios, entrarían dentro de esta categoría. Un cuarto tipo sería el de la política, en el que hablaron de Maixabel, el Acuerdo de París o la regulación de la promoción de energías renovables. Por último, varios de los alumnos eligieron distintas ONG, activistas e iniciativas solidarias como tema esperanzador (Payasos sin fronteras, Earth Alliance, viajes solidarios...).

Buscando a...nuestras fuentes

El siguiente paso fue el de la búsqueda de la información sobre el tema. La información debía ser fiable, actual y suficiente como para que sus compañeros se hicieran una idea general del tema. Les recomendamos el uso de buscadores especializados y que fueran más allá de la archiconocida Wikipedia. Les dimos a conocer una selección de recursos de la página esdelibro.es, en concreto, los relativos con aprender a investigar (esdelibro.es/aprender-a-investigar), para que los tuvieran en cuenta a la hora de buscar la información. Como herramienta para evaluar la idoneidad de las fuentes, diseñamos una diana de evaluación (anexo II) con cuatro parámetros que debían tener en cuenta: el número de documentos (de entre cinco a ocho), la variedad de la documentación (noticias, entrevistas, documentales, libros...), la fiabilidad de las fuentes de información (que procediera de fuentes oficiales, con una autoría clara, que fueran actuales) y la calidad de la información (que fuera suficiente, contrastada y adecuada a su audiencia, sus compañeros). Una vez recibidos y analizados los distintos documentos, en unos casos se les pidió que ampliaran la información y en otros se les dio el visto bueno para pasar a la siguiente etapa, la de la creación del guion y de la presentación de la charla TED.

Entrega del guion y borrador de la presentación

En esta fase se les presentó un modelo de guion y otro de presentación en power point de dos alumnos del curso anterior (en que ya se había hecho la actividad de las charlas TED en 3º de ESO en el IES Juan de Herrera). A través de estos ejemplos, se pretendía fomentar el diálogo sobre las fortalezas de los trabajos mostrados para que ellos pudieran contrastarlos con sus trabajos, si ya los habían iniciado, o les sirvieran como inspiración en caso de que no los hubieran empezado. Además de estas muestras, se les facilitó un documento con las pautas que debían cumplir a la hora de presentar (anexo III).

Abriendo la Caja de Pandora

La fase central de esta actividad era la de las exposiciones orales de las charlas TED. La charla TED tiene un formato muy definido (menos de dieciocho minutos, un solo conferenciante, con temática variada...)⁹ que la hacía adecuada para canalizar la intención de esta actividad, sobre todo, porque un rasgo de las charlas TED es el tono apasionado, motivacional o inspirador de los conferenciantes y la idea que subyace a todas ellas es la de mejorar el mundo. En la fase anterior ya se les había colgado un documento que sirviera de guía a los alumnos para diseñar su charla TED y uno de los profesores había realizado su charla. También, unos días antes del comienzo de las charlas, se realizó a cargo de una de las profesoras el otro ejemplo de charla TED, que combinase la narrativa de carácter emotivo con los datos para crear el ambiente propicio para las charlas de los días siguientes. Para ello se llevó a clase una caja comprada al efecto y al final de la charla se depositó en ella un objeto alusivo al contenido de la misma (en este caso, una llave, pues la charla versó sobre la educación como la llave para progresar).

Una vez abierta la Caja de Pandora, a diferencia del relato mitológico, no se desataron calamidades ni desastres, sino que las charlas despertaron el interés de los compañeros, que escuchaban en un clima de respeto y de auténtica sintonía y empatía con los alumnos que estaban exponiendo, en especial, con

⁹ <https://www.ted.com/participate/organize-a-local-tedx-event/before-you-start/tedx-rules>

aquellos que estaban más nerviosos. Fueron reseñables aquellas charlas con un componente más personal, como las dedicadas a la música o a los trastornos de tipo psicológico, pero también se interesaron sobremanera por la exploración espacial, la danza o las salas snoezelen. Uno de los días se sucedieron tres charlas de temáticas muy distintas: la Filmoteca como lugar de preservación de la cultura, el Open Arms, la terapia con delfines. La vida, al fin, con toda su riqueza (ocio y cultura, pobreza y migraciones, salud) entraba en las aulas.

Entrega del texto expositivo-argumentativo

La última etapa de este trabajo fue la de proponer a los alumnos que presentaran un escrito que recogiera los principales puntos de lo que habían investigado y expuesto en su charla TED. Tras haber explicado los principales rasgos de los textos expositivos y en menor medida de los argumentativos, se les pidió que redactaran un texto con la información principal de su investigación. Se les volvió a presentar algunos modelos de textos de los compañeros del año anterior y se les explicó la estructura, los rasgos lingüísticos, etc. Para guiarles en este proceso, se les dio un guion con unos puntos en los que debían fijarse a la hora de redactar su escrito (anexo IV).

CRITERIOS Y HERRAMIENTAS DE OBSERVACIÓN

La herramienta de observación continua fue el registro o diario del docente. Fuimos recogiendo los avances y dificultades que iban surgiendo en el aula, así como los puntos que luego debatíamos y acordábamos. Asimismo, tuvieron especial importancia las herramientas compartidas con el alumnado. El trabajo de investigación fue orientado desde la diana de evaluación, y posteriormente evaluado con ella. Cada exposición se comentó por el/la docente en el aula, a nivel formal, para resaltar los aspectos, sobre todo orales, destacables así como los que habían de mejorar. La rúbrica de evaluación que adjuntamos, dividida en siete apartados (habla, lenguaje no verbal, material complementario, palabra e imagen, exposición de un tema, respeto a la propiedad intelectual, esquema), guió la evaluación de la exposición en sí, que se contrastaba con el alumnado a través de correo electrónico.

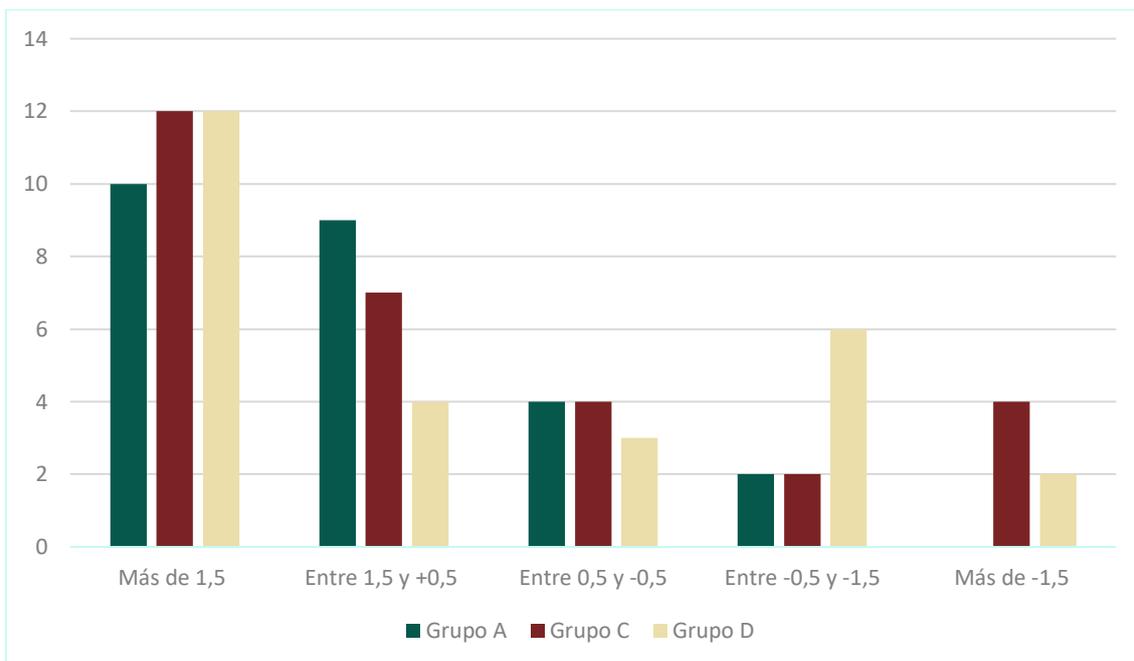
En cuanto a los criterios de calificación, quisimos darle el peso que merece un trabajo competencial intenso como este; esto es, equivalente a uno de los dos exámenes que han de hacer, por lo acordado en Departamento, en el trimestre. En muchas ocasiones nos olvidamos de que también los contenidos curriculares más competenciales exigidos por la ley han de recibir una evaluación adecuada. Planteamos una calificación por pasos, distinta para cada una de las fases en que el alumnado debía desempeñar una labor, la coevaluación para el borrador de la investigación y una rúbrica para la presentación.

RESULTADOS, RETOS Y DIFICULTADES

Los resultados de esta práctica educativa podemos valorarlos desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo. Atendiendo a lo cuantitativo, podemos afirmar que esta práctica ha sido muy positiva, en primer lugar, si tomamos en consideración la participación del alumnado. Por ejemplo, en un grupo de 27 alumnos el 100% presentó la primera actividad, la de elección del tema, si bien después dos de ellos se descolgaron de la actividad y no presentaron la charla TED. Con todo, el resultado es que de ese grupo veinticinco alumnos, el 92,59% del alumnado, expusieron la charla TED, lo que puede considerarse un dato excelente, teniendo en cuenta el nivel de exigencia e implicación que requiere de los alumnos este proyecto (elección de tema, fase de investigación, exposición oral delante de la clase...). En los otros dos grupos únicamente no presentaron y realizaron la charla cuatro personas que, realmente, habían ya abandonado la asignatura. La posibilidad de rehacerla y volver a exponer supuso un gran avance en algún caso (no en todos).

Además, si tenemos en cuenta el nivel de desempeño, esto es, las calificaciones obtenidas en la charla TED (la fase central y más importante del proyecto) estas, en general, son superiores a la media de los exámenes realizados durante el trimestre en que se hizo la charla TED, como muestra la siguiente figura.

Figura 1. Gráfica con la comparativa de resultados entre la charla TED y las notas del resto de exámenes.



Como muestran los resultados de la tabla, una mayoría de alumnos obtienen en la charla TED notas superiores a las de los otros exámenes (de carácter escrito y que versan sobre contenidos del currículo, como sintaxis y conocimientos gramaticales, literatura o tipología textual). Así, la mayoría de alumnos se sitúan en las dos primeras columnas, las que corresponden a quienes obtienen una mejoría de entre +0,5 hasta +1,5 puntos en la nota de la charla TED frente a la nota de sus exámenes. Además, hay que destacar que en esas dos primeras columnas se sitúan la mayoría de alumnado con dificultades como dislexia o alumnado TDAH. Por ejemplo, en el grupo A en la primera columna se sitúa una alumna con dislexia y en la segunda columna, la que corresponde a una diferencia entre 1,5 y + de 0,5 puntos se sitúan otros dos alumnos, uno con dislexia y otra con TDAH. En el grupo C es muy llamativo cómo un alumno TDAH, junto a otros cuya nota en los exámenes no suele pasar del 5, alcanzan notas muy altas gracias a charlas excelentes. En el D, encontramos en la primera columna a tres alumnas TDAH, a unos con dislexia, y a otro procedente de Compensatoria. Es muy llamativo el caso de una alumna con triple diagnóstico (altas capacidades, TDAH y Asperger) cuya nota sube +5 en esta práctica (de tener una media de 4,2 en exámenes, a obtener un 9,5).

En la tercera columna se sitúan, por norma general, aquellos alumnos que tienen buen desempeño en los exámenes escritos y quienes, por tanto, no tienen mucho margen de mejora en la charla TED, pues sus notas en exámenes ya están en torno al 8-9. Lo que constatamos es que la charla TED no empeora sus notas, se mantienen en su nivel de desempeño.

En las dos últimas columnas, en las que menos alumnos hay, la casuística que encontramos es variada: desde personas que no preparan bien la charla TED, quizá por considerarla menos importante que los exámenes escritos, a personas que, pese a las indicaciones de mejora, siguen presentando la charla TED con los mismos errores detectados en el borrador. Es destacable que algunos alumnos habituados a calcular estratégicamente la nota, estudiando lo justo para los exámenes, reciben una nota baja pues en este trabajo no les sirve esa estrategia, y acaban optando por el copia-pegar.

Más difícil resulta el análisis cualitativo. En un diálogo informal a final de curso, con la pregunta de fondo de “¿qué ha sido lo mejor y lo peor de este curso?”, estas charlas fueron elegidas de forma mayoritaria como lo mejor del curso; nadie las citó como lo peor. Ya en concreto, de sus iniciativas, quienes escogieron una propia manifestaron que les había servido para “meterse a fondo” en algo que les interesaba, y comunicarlo al resto. Quienes las decidieron con el profesorado o a quienes se las dimos las valoraron de formas diversas: hubo personas que se alegraron de haber podido descubrir a esa persona o iniciativa; otras, con claridad, expresaron su indiferencia hacia lo que habían investigado.

Y más difícil aún valorar efectos intangibles. Sí pudimos percibir uno: tras estas charlas y el acompañamiento que se dio en ellas, algunas personas se animaron a compartir más a fondo con sus profesores: hablar sobre una novela que está escribiendo, intercambiar noticias y vídeos sobre estos temas, comentar otros proyectos de este estilo que habían hecho en su trayectoria escolar.

Imagen 1. La Caja de Pandora, con algunos objetos simbólicos



¿Hemos cumplido con el objetivo de generar esperanza? Aunque confiamos en que sí, ¿cómo podemos medirlo? Consideramos que los retos a los que hemos querido responder con esta práctica son encrucijadas clave de nuestro tiempo en educación. Los presentamos como dilemas, ante los cuales el profesorado ha de optar.

¿Proponemos o prevenimos? En su día a día escolar, de continuo reciben mensajes de “NO”: a las drogas, al bullying, al acoso digital, a la discriminación, al cambio climático. ¿En qué ocasiones transmitimos un “SÍ”? Sí puedes hacer esto como vía de desarrollo tuyo y de tu entorno, como forma de convivencia apasionada y pacífica, como manera de mejorar el mundo. Es bueno el mensaje que alerte y aparte de los peligros. Pero, sin el contrapeso claro de la propuesta, dejamos a nuestro alumnado en un vacío en que sólo hay miedo.

¿Cercanía o lejanía? Por más que el profesorado lo intentemos, la mayoría del currículo queda muy lejos de nuestro alumnado, y así lo viven de forma continua. Este tipo de prácticas, en que su mundo y sus inquietudes pueden entrar al aula y ser vehículo de aprendizaje salvan, en muchos casos, esa distancia.

¿Participación o temario? No lo podemos negar: las dinámicas realmente participativas llevan tiempo; bastante tiempo en cualquier caso; mucho tiempo en grupos grandes. Si optas por ellas, has de saber que no podrás trabajar otros contenidos, o lo harás de forma superficial. ¿Qué es lo que realmente conviene al alumnado, experiencias profundas de aprendizaje o desarrollo completo de un temario?

¿Investigación y oralidad o predominio de lo escrito y de los contenidos? Los resultados presentados avalan, sobre todo para casos en que el predominio de lo escrito y de los contenidos resulta un obstáculo, la opción por un trabajo riguroso de la investigación y de la oralidad. Podríamos decir que no sólo el aprendizaje competencial desarrollado ha sido de mayor hondura que con otras prácticas, sino que la evaluación ha sido incluso más rigurosa.

Entre las dificultades que hemos encontrado para llevar a cabo este proyecto destacaríamos como más importante la de la falta de tiempo. En primer lugar, porque es difícil sostener en el tiempo este proyecto, de manera que el ritmo de trabajo no sea asfixiante para ellos (hay que tener muy en cuenta las distintas fechas de entrega) ni para el propio profesor, cuyo trabajo de orientación y de dar una retroalimentación efectiva es crucial para que el proyecto pueda avanzar. Además, el formato de la charla TED, aunque es muy adecuado para el tema que se quería trabajar, el de la esperanza, exige un solo orador por cada intervención, lo que hace que los tiempos inevitablemente se alarguen. Se intentó paliar limitando a no más de ocho minutos cada una de las charlas TED, pero lo cierto es que en cada uno de los grupos fueron necesarias entre cinco-ocho sesiones para poder escuchar todas las charlas TED.

Además del tiempo, otra dificultad encontrada fue la del propio proceso de investigación, pues aunque se les proporcionó un documento con consejos sobre cómo investigar, se recogieron los distintos enlaces que habían buscado y se les dio el *feed-back* correspondiente sobre ellos, lo cierto es que esto no son sino medidas para mitigar la efectiva falta de acompañamiento al alumno en el proceso de investigación. Lo ideal habría sido poder llevarles al aula de informática para ayudarles y aconsejarles a la hora de buscar y seleccionar información, pero debido a las restricciones derivadas de la pandemia esto no pudo hacerse. Por otro lado, esta labor de acompañamiento creemos que resulta muy necesaria, pues hemos comprobado que tienen muchas dificultades para trabajar con información procedente de varios documentos y, en general, no son capaces de sintetizarla sin usar el consabido recurso de “copiar y pegar”. Otro problema a la hora de investigar es el del respeto a la hora de citar las fuentes (en especial las imágenes, los vídeos...).

Por último, otro momento difícil fue el de la presentación de la charla TED en sí, es decir, la dificultad derivada de la oralidad en el aula. En general, todos ya habían expuesto oralmente en el aula, a través de la presentación de “Mi pizza”, debates orales a propósito de las lecturas... Sin embargo, hubo un porcentaje mínimo de alumnos que no solo tenían los típicos nervios a la hora de exponer, sino que sentían verdadero vértigo a la hora de ponerse delante de los compañeros. Hubo quien se bloqueó y se le pidió que lo intentara hacer otro día o incluso en un recreo o mediante un vídeo, si no se veía capaz de hacerlo delante de todos. Esto nos debería hacer reflexionar sobre la necesidad de hacer exposiciones orales en todos los cursos y en todas las áreas, pero también sobre la flexibilidad que hay que tener con aquellos alumnos que, por las circunstancias que sea, les cuesta hablar en público.

Aparte de esto, los fallos que detectamos a la hora de presentar fueron, en primer lugar, la excesiva dependencia del apoyo audiovisual. A pesar de que les insistimos en la fase de preparación del borrador en que no hubiera demasiada “letra” en sus diapositivas, en algunos casos la dependencia era bastante acusada. En segundo lugar, también detectamos la facilidad, a veces no justificada, con la que se recurría a un vídeo para explicar una parte de la charla, que podría haber sido explicada por ellos mismos. En algunos casos, los vídeos eran correctamente contextualizados, eran significativos y contribuían a que la charla resultara más amena, pero en otros casos parecía que buscaban delegar en el vídeo la explicación del fenómeno o, simplemente, se recurría a los vídeos para alcanzar el mínimo de minutos exigido en la charla TED (el vídeo era solo un “relleno”).

Para concluir, una dificultad que nos hemos encontrado a lo largo de todo el proceso es que este exige una constante comunicación e intercambio de información y retroalimentación con el alumnado. En nuestro caso, al proporcionarles dos vías de comunicación, la presencial y la online a través del Google Classroom y el correo electrónico, la tarea ha sido aún más compleja.

DISCUSIÓN

Queremos plantear dos temas principales en este apartado: el trabajo riguroso de la competencia oral y el desarrollo de una adecuada conciencia crítica ciudadana.

Las dificultades reseñadas en el apartado anterior subrayan una evidencia: es complicado trabajar la competencia oral en el aula, por mucha voluntad que se tenga. La formación inicial del profesorado, deudora de la lingüística estructural y generativa y del historicismo literario, junto con la ausencia de los usos orales en la mayoría de los libros de texto (Lomas y Osoro, 2014) contribuyen a la sensación de que mientras se está trabajando la competencia oral en el aula “se está perdiendo clase”, se está restando tiempo a otros contenidos como la sintaxis o la literatura. Y, sin embargo, como hemos comprobado en esta actividad, el alumnado aprende y moviliza una serie de conocimientos y de competencias cuando trabaja la oralidad en una actividad como la planteada. Las calificaciones, además, benefician a alumnado con dificultades, como los que padecen TDAH, sin que quienes tienen buen desempeño en los exámenes escritos se vean perjudicados.

En un contexto como el actual en el que la comunicación oral se ha vuelto tan importante e influyente entre los más jóvenes (seguidores de *youtubers*, *tiktokers*, *gamers*...) y en el que triunfa el *storytelling* o el control de la “narrativa”, parece obligado ofrecer a nuestro alumnado actividades que promuevan la expresión oral. Pero, además, si queremos que desarrolle el pensamiento crítico, tenemos que darle herramientas frente a la desinformación y *fake news*, la creciente polarización en que vivimos y el desasosiego que produce un futuro incierto (más incierto si cabe desde 2020), y para ello resultan cruciales actividades como la búsqueda de fuentes fiables y la correcta organización y gestión de la información.

Para el futuro queda atender a la oralidad no solo formal y monologada, sino a la construcción de diálogos con mayor o menor grado de formalidad (debates, asambleas...) y al análisis de los mensajes procedentes de los medios de comunicación, la publicidad y sobre todo las redes sociales, importante fuente de ocio y de información de nuestro alumnado (Ballesteros et al., 2020¹⁰; Simón et al., 2021¹¹). Haría falta, pues, que además de fomentar la competencia oral, se promoviera también la competencia mediática en las aulas, para que los alumnos pudiesen interpretar correctamente la intención, el mensaje y los códigos lingüísticos, audiovisuales y multimedia que se usan en internet.

En cuanto al segundo tema, lo que está realmente en juego es qué lugar ocupa la escuela respecto al mundo, en este tiempo crítico. Queremos trazar un recorrido por varias posturas. La primera es la que señaló, ya en los años 50, Arendt con su lucidez habitual: una escuela que no se hace cargo del mundo y no introduce a él a su alumnado, sólo quiere sus rutinas y su normalidad. Aunque en este caso use la imagen de los padres, se trata de una escuela que día a día comunica que *“In this world even we are not very securely at home; how to move about in it, what to know, what skills to master, are mysteries to us too. [...] We are innocent, we wash our hands of you”* (1993, p. 91).

La segunda postura es la que desvela de forma muy inteligente la profesora Fernández Martorell. En ella *“la sociedad culpa a los jóvenes de los males que ella misma provoca”*, generando *“la sensación*

¹⁰ Según Ballesteros et al. (2020) el 41,6% de los jóvenes españoles de entre 15-29 años se informan principalmente a través de redes sociales.

¹¹ Según Simón et al. (2021) un 46% de los jóvenes españoles utiliza las redes sociales para informarse sobre política.

contradictoria de que ellos tienen que hacer las cosas bien mientras allá afuera todo se hace mal.” (2008, p. 129 y 130)

La tercera, la única que parece realmente honesta y viable, ayuda a nuestra población más joven a, por un lado, conocer cuál es realmente el mundo al que se están incorporando; por otro, a mirarlo desde el compromiso y la posibilidad. La UNAM mexicana se lanzó con valentía a reflexionar al comienzo de la pandemia, y su profesor Álvarez (2020) declara: *“Es imprescindible un sistema de educación que dé lugar para construir los nuevos comienzos, que se hagan cargo de lo mejor y de lo peor. Sólo en la educación podemos crear nuevos comienzos.”*¹² (p. 275)

Y de manera aún más honda acaba de formularlo Edgar Morin, a sus cien años. Si queremos una escuela humanista, escuchemos cómo nos indica que

“Ser humanista hoy no es solo saber que todos somos humanos, parecidos y diferentes, no es solo querer salvarnos de las catástrofes y aspirar a un mundo mejor. Ser humanista también es sentir en lo más profundo que cada uno de nosotros es un momento efímero de una extraordinaria aventura, [...] la cual ha llegado a una crisis gigantesca en la que se juega el destino de la especie. [...] Es el sentimiento de estar dentro de esa aventura desconocida e increíble y desear que continúe hacia una metamorfosis, de donde nazca un nuevo devenir”. (2021, p. 91 y 92)

En los mejores momentos de esta iniciativa hemos paladeado esa apuesta que, sin negar lo crucial de la crisis que vivimos, anima a participar en ella de forma decidida y esperanzada.

REFERENCIAS

- Álvarez González, F. J. (2020). “Los nuevos comienzos y la educación, reflexiones desde el confinamiento”. En IISUE (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, <<http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020. pp. 271-279.
- Arendt, H. (1993). *Between past and future. Eight exercises in political thought*. Londres: Penguin Books.
- Ballesteros, J.C., Calderón, D., Kuric, S., Megías, I. y Sanmartín, A. (2020). *Barómetro Jóvenes y Expectativa Tecnológica 2020*. Madrid: Fad. Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. DOI: 10.5281/zenodo.3925642
- Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Penguin Random House.
- Fernández Martorell, C. (2008). *El aula desierta. La experiencia educativa en el contexto de la economía global*. España: Montesinos.
- Jover, G. (2014). “El aprendizaje de la competencia oral”. En Lomas (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (pp.69-83). Octaedro.
- Lomas, C. y Osoro, A. (2014). “Luces y sombras de la educación lingüística en España”. En Lomas (Ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (pp.151-165). Octaedro.
- Lorente Requena, J. (2018). *Análisis de las charlas TED como herramienta educativa en internet*. [Trabajo Final de Grado, Universitat Politècnica de València]. <http://hdl.handle.net/10251/116066> [consultado por última vez el 17/08/2022].
- Martorell Campos, F. (2021) *Contra la distopía. La cara B de un género de masas*. Valencia: La Caja Books.
- Melo Abad, L. y Verde Pérez, D. (2020). *Charlas TED: Educación y Ciencia*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21531> [consultado por última vez el 17/08/2022].

Morin, E. (2021). *Lecciones de un siglo de vida*. Barcelona: Paidós.

Real Academia Española. <https://dle.rae.es/esperanza>

Simón, P., Clavería, S., García Albacete, G., López Ortega, A. y Torre, M. (2021). *Informe Juventud en España 2020*. (2021). Madrid: Instituto de la Juventud.

Vilà, M. y Castellà, J.M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.

CÓMO CITAR: Serrano de Haro Martínez, A. & Solís Casco, I. (2023). La Caja de Pandora: cómo incentivar la esperanza en el alumnado de Secundaria. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, vol. 1, p 8-27. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>

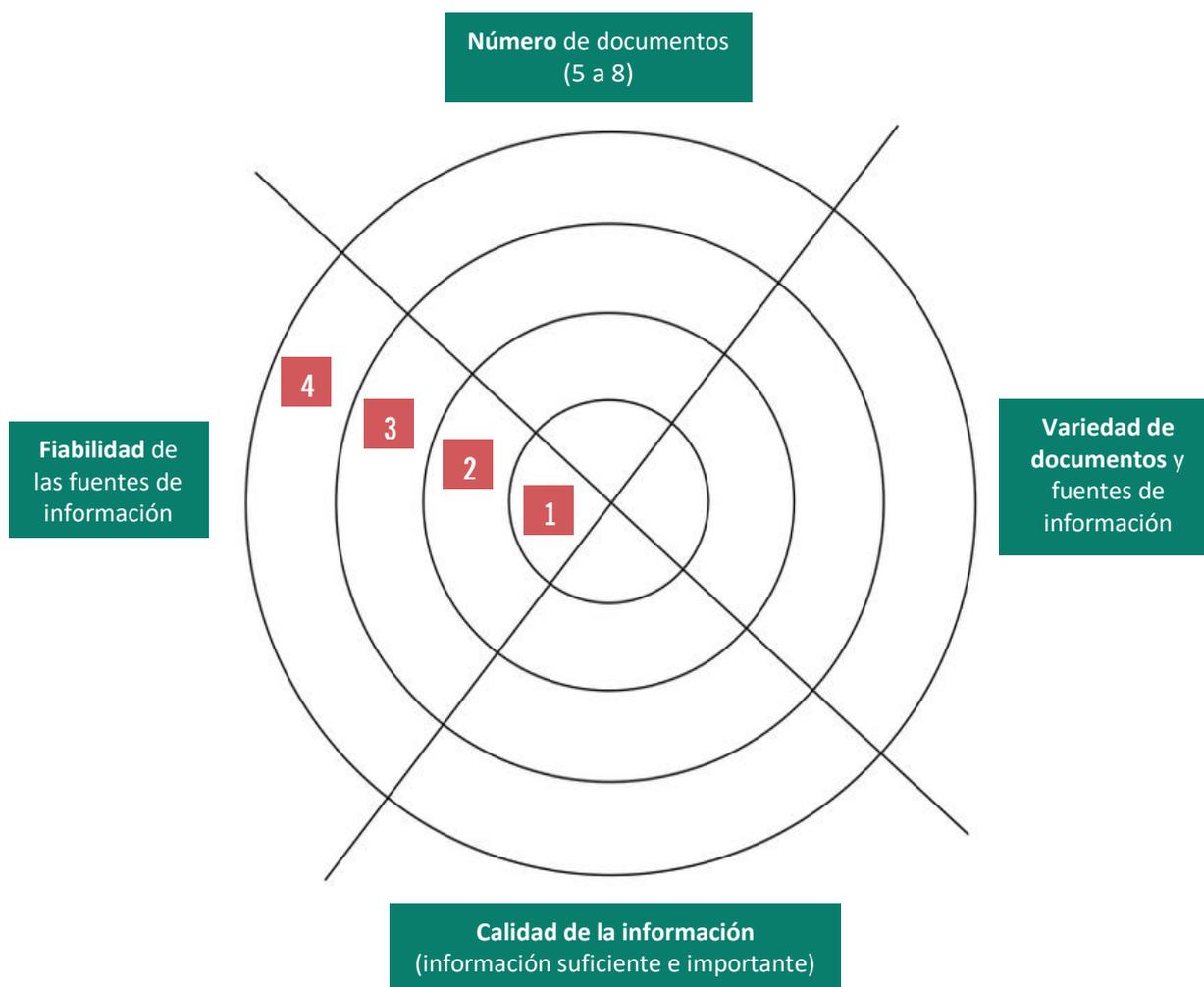
ANEXOS

Anexo I. Listado de iniciativas

<p>Enfermedades y visibilización de trastornos</p>	<p>Asma Cáncer Covid (vacuna) Depresión Diabetes Manuel Elkin Patarroyo Neumonía (vacuna) Personas con prótesis Salas Snoezelen Salud mental en los jóvenes Sinestesia Terapia con delfines Trastorno dismorfia corporal (TDC) Vincent DeVita y la investigación del cáncer</p>
<p>Artes, ocio y deportes</p>	<p>Arte como esperanza personal y social Asociación de pintores con la boca y con el pie El baile Equipo de bobsleigh jamaicano Calistenia Cine como medio de denuncia social Cine de animación de contenido social Correr La Filmoteca como lugar de preservación de la cultura Musicoterapia Orquesta West-Eastern Divan</p>
<p>Innovación y conciencia ciudadanas</p>	<p>Carrera espacial Ciudades sostenibles Coches eléctricos Contaminación por plásticos Ecoalf Entrepatrios Huertos sociales Minecraft como medio de desarrollo urbanístico Sunthalpy Tiendas No Waste</p>

<p>Política</p>	<p>Acuerdo de París Apoyo gubernamental energías renovables España vaciada Feminismo <i>Maixabel</i> Modelo educativo de Finlandia</p>
<p>ONG, activistas e iniciativas solidarias</p>	<p>Aldeas Infantiles Asociación Española contra el Cáncer (AECC) Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) Directos benéficos Earth Alliance Famosos solidarios Fundación Josep Carreras Fundación Norte Joven Fundación Vicente Ferrer Grupo Amnistía Internacional del IES Juan de Herrera Instituto Jane Goodall Intermón Oxfam Malala Yousafzai Mensajeros de la Paz Mohamed Yunus Mr Beast ONG y fundaciones Open Arms Payasos sin fronteras Save the Children UNICEF Viajes solidarios Wilfred Agbonavbare WWF</p>

Anexo II. Diana de evaluación



Anexo III. Rúbrica exposición oral

HABLA*					
Ritmo, claridad y entonación. Se valorará si lee o no; si es dependiente del papel o lo tiene solo como esquema.					
	1.0	0.7	0.35	0.1	
	Habla despacio, con gran claridad y con una entonación atractiva.	En alguna ocasión pierde el ritmo, o no se le entiende, o la entonación no varía.	Varias veces habla demasiado lento o se acelera, o sin claridad. O se dan dos elementos del anerior.	Habla rápido o se detiene demasiado a la hora de hablar. O su pronunciación no es buena. O se dan tres elementos del nivel 2	

LENGUAJE NO VERBAL					
La postura que tenéis al hacer la exposición, la mirada y los gestos ayudan a la transmisión de la información					
	1.0	0.7	0.35	0.1	
	Los movimientos y la mirada hacen que abarques toda la clase; los gestos son adecuados.	Abarcas gran parte de la clase; los gestos son, en general, adecuados.	Se dan los dos elementos anteriores. O la mirada o movimiento solo abarca una parte de la clase; o los gestos no son adecuados (manos en los bolsillos, "baile" de piernas)	Se dan tres situaciones de lo anterior.	
MATERIAL COMPLEMENTARIO: IMÁGENES Y OTROS RECURSOS*					
Podéis incorporar imágenes: mapas, dibujos, vídeos, fotos; también cuenta traer objetos apropiados, o venir vestidas/os acorde a esa iniciativa. En cuanto al audio, podéis combinar: audio de fondo (música que corresponda al contenido), palabras en off, diálogo, sonidos.					
	1.5	1.0	0.5	0.1	
	Hay más de seis elementos que enriquecen la presentación.	Hay cinco-seis elementos de imagen que enriquecen la presentación.	Hay menos de cinco elementos de imagen, o los que hay no enriquecen la presentación.	Se dan dos situaciones del anterior, o solo hay dos o menos elementos de imagen.	

PALABRA E IMAGEN*					
<p>En una presentación es muy importante que lo que digáis y lo que mostréis se apoyen. No que se repita (por ejemplo, leer lo que está escrito), sino que se combinen para que se expliquen mutuamente. Explicar un gráfico o una imagen, seleccionar una palabra de lo que se cuenta oralmente, poner de fondo una imagen que ilustra lo que se explica, serían ejemplos de ese apoyo mutuo.</p>					
	1.5	1.0	0.5	0.1	
	<p>Palabra e imagen se apoyan. Hay momentos en que hay prioridad de palabra, otros de prioridad de imagen.</p>	<p>Palabra e imagen se apoyan a lo largo de toda la presentación.</p>	<p>Palabra e imagen alguna vez se superponen: lee lo que está dicho.</p>	<p>Se dan dos situaciones del anterior, o solo hay dos o menos elementos de imagen.</p>	
EXPOSICIÓN DE UN TEMA*					
<p>Ha investigado sobre un tema, ha seleccionado la información más adecuada, ha respondido a las preguntas planteadas y ha aportado curiosidades. Aquí se valora también el tiempo (si se excede, si se queda corta/o, será por exceso o falta de información).</p>					
	3.0	2.2	1.5	0.8	0.2

	Da la información básica, la explica y añade curiosidades fruto de su investigación. El tiempo no supera ni se queda corto en más ni menos de 20" en torno a los 5 minutos.	Da la información básica y la explica. O está en la situación 1, pero el tiempo supera o se queda corto entre 20" y 1' respecto a los 5 minutos.	En algún aspecto falta investigación, o selección de información, o está copiada directamente. O se dan los dos elementos del apartado 2.	O algún dato no está explicado, o son excesivos. O el tiempo supera o se queda corto por más de 1 minuto respecto a los 5 minutos.	Falta mucha información. O se dan dos situaciones del apartado 4.
RESPECTO A LA PROPIEDAD INTELECTUAL*					
Vais a tomar información, imágenes y audios de otras fuentes. Debéis citar esas fuentes, al final o cuando aparezcan.					
	1.0	0.7	0.2	0	
	Cita todas las fuentes usadas, y remite a otras para seguir ampliando.	Cita todas las fuentes usadas.	Alguna fuente no está citada.	No cita las fuentes.	
ESQUEMA					
Valora si habéis logrado un esquema propio, no necesariamente lineal. Esto lo revisaremos en el guion. El esquema básico sería el de las preguntas que os planteamos.					
	1.0	0,7	0,4	0.1	
	Hay un esquema propio, que destaca determinados elementos.	Sigue las preguntas planteadas	Hay un esquema, pero no queda claro qué destaca, o es confuso.	No hay un esquema de fondo.	

Anexo IV. Rúbrica para evaluar el texto expositivo de la charla TED13

Aspectos que se evaluarán		0 NC	1 PC	2 MC	Puntuación
Estructura del texto (6 puntos)	Introducción: idea principal clara, utiliza alguna estrategia de motivación.				
	Desarrollo: cada párrafo expresa una idea diferente, se usan distintas estrategias expositivas (enumeración, comparación-contraste...).				
	Conclusión: párrafo de conclusión que resume lo anterior y enfatiza su importancia.				
Coherencia (contenido) (8 puntos)	Cada párrafo presenta una idea principal.				
	La información es relevante, no hay digresiones ni información redundante.				
	Incluye gráficos, estadísticas para ilustrar mejor el contenido.				
Cohesión Adecuación (forma del texto) (4 puntos)	Vocabulario adecuado, se usan tecnicismos.				
	Hay variedad de conectores discursivos.				
	Objetividad y otras marcas lingüísticas de la exposición.				
	Se respeta la intención y la finalidad del texto				
Corrección (2 puntos)	Se respetan las normas ortográficas.				

NC: no conseguido
PC: parcialmente conseguido
MC: muy conseguido

Puntuación total:

¹³ Documento adaptado de Hautatzen (Marian Calvo) <https://hautatzen.net/modalidad-textual-texto-expositivo/> Disponible para descargar en: https://docs.google.com/document/d/1O12L3p5smj2h_LhLla17fjEkTWmkqHwllppezmi3IQ/edit